

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**  
**FACULTAD DE FILOLOGÍA**



**TESIS DOCTORAL**

**Análisis de la transferencia de wolof y del francés en la  
adquisición de los actos de habla directivos en ELE por  
alumnos senegaleses**

**MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR**

**PRESENTADA POR**

**Abdou Khadre Bop**

**Directora**

**Inmaculada Delgado Cobos**

**Madrid**

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**

**FACULTAD DE FILOLOGÍA**

**Departamento de Lengua Española y Teoría de la Literatura**



**TESIS DOCTORAL**

**Análisis de la transferencia del wolof y del francés en la adquisición de los actos de habla  
directivos en ELE por alumnos senegaleses**

**MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR**

Presentada por

**Abdou Khadre Bop**

Directora

**Inmaculada Delgado Cobos**

**Madrid, 2019**

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**



**FACULTAD DE FILOLOGÍA**

**Departamento de Lengua Española y Teoría de la Literatura**

**TESIS DOCTORAL**

**Análisis de la transferencia del wolof y del francés en la adquisición de los actos de habla  
directivos en ELE por alumnos senegaleses**

Autor: Abdou Khadre Bop

Directora: Inmaculada Delgado Cobos

**Madrid, 2019**



UNIVERSIDAD  
COMPLUTENSE  
MADRID

**DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y ORIGINALIDAD DE LA TESIS  
PRESENTADA PARA OBTENER EL TÍTULO DE DOCTOR**

D./Dña. ABDOU KHADRE BOP,  
estudiante en el Programa de Doctorado LENGUA ESPAÑOLA Y SUS LITERATURAS,  
de la Facultad de Filología de la Universidad Complutense de  
Madrid, como autor/a de la tesis presentada para la obtención del título de Doctor y  
titulada:

ANÁLISIS DE LA TRANSFERENCIA DEL WOLOF Y DEL FRANCÉS EN LA ADQUISICIÓN DE  
LOS ACTOS DE HABLA DIRECTIVOS EN ELE POR ALUMNOS SENEGALESSES

y dirigida por: INMACULADA DELGADO COBOS

**DECLARO QUE:**

La tesis es una obra original que no infringe los derechos de propiedad intelectual ni los derechos de propiedad industrial u otros, de acuerdo con el ordenamiento jurídico vigente, en particular, la Ley de Propiedad Intelectual (R.D. legislativo 1/1996, de 12 de abril, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Propiedad Intelectual, modificado por la Ley 2/2019, de 1 de marzo, regularizando, aclarando y armonizando las disposiciones legales vigentes sobre la materia), en particular, las disposiciones referidas al derecho de cita.

Del mismo modo, asumo frente a la Universidad cualquier responsabilidad que pudiera derivarse de la autoría o falta de originalidad del contenido de la tesis presentada de conformidad con el ordenamiento jurídico vigente.

En Madrid, a 6 de septiembre de 2019

Fdo.: \_\_\_\_\_

Esta DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y ORIGINALIDAD debe ser insertada en  
la primera página de la tesis presentada para la obtención del título de Doctor.



Al padre Baay Mor Bop y al guía espiritual Serin Ibrahima Bousso.

## **AGRADECIMIENTOS**

- Les agradezco mucho a la Profesora Inmaculada Delgado Cobos y al Profesor Francisco Aliaga García por aceptar dirigir mi tesis doctoral, por su entera dedicación, su confianza puesta en mí, sus tutorías, consejos, sugerencias, críticas positivas y constructivas. Muchísimas gracias, Maestros/as por inculcarme la cultura de la investigación científica.
- Le agradezco a toda mi familia en el sentido más amplio por su cariño y respaldo.
- Mis agradecimientos van también dirigidos a la doctora Cynthia Josie por su ayuda infalible a lo largo de esos años de investigación por cuanto hizo por mí y al amigo, colega y hermano Moussa Diébaté por su apoyo material y moral imprescindible en la realización de esta tesis.
- Les doy las gracias a todos/todas los/las colegas e informantes por su colaboración y participación activas.

## ÍNDICE GENERAL

AGRADECIMIENTOS .....	II
ÍNDICE GENERAL.....	III
ÍNDICE DE FIGURAS.....	X
ÍNDICE DE DIAGRAMAS CIRCULARES .....	XI
ÍNDICE DE HISTOGRAMAS .....	XII
ÍNDICE DE TABLAS .....	XIII
ÍNDICE DE SIGLAS Y ACRÓNIMOS .....	XIV
RESUMEN.....	XIX
ABSTRACT .....	XXI
CAPÍTULO 1.....	1
INTRODUCCIÓN.....	1
1. INTRODUCCIÓN.....	2
1.1. Histórico y justificación del tema de investigación.....	4
1.2. Objetivos.....	6
1.2.1. Objetivos generales .....	6
1.2.1.1. Objetivos conceptuales.....	6
1.2.1.2. Objetivos procedimentales .....	7
1.2.1.3. Objetivos actitudinales .....	7
1.3. Pregunta e hipótesis de investigación.....	8
CAPÍTULO 2.....	10
MARCO TEÓRICO .....	10
2. MARCO TEÓRICO .....	11
2.1. A modo de introducción: de la necesidad de la lingüística contrastiva .....	11

2.1.1. Valoraciones del concepto de error .....	13
2.1.2. Fundamentación conceptual de <i>error</i> .....	14
2.1.3. Delimitaciones de los conceptos <i>error</i> , <i>falta</i> y <i>lapsus</i> .....	16
2.1.4. Dicotomía de perspectivas sobre el concepto de <i>error</i> .....	17
2.1.5. A modo de síntesis .....	21
2.2. Papel de la lengua materna en la comisión de errores .....	22
2.2.1. La sistematicidad .....	23
2.2.2. La variabilidad .....	25
2.2.3. La permeabilidad .....	28
2.2.4. La distancia lingüística .....	29
2.2.5. La diferencia y similitud .....	31
2.2.6. La transferencia facilitadora y obstaculizadora .....	32
2.2.7. La fosilización .....	36
2.2.8. La Interlengua .....	38
2.2.9. Papel de la lengua materna y/o primera en la comisión de errores en la L2 o LE .....	42
2.2.9.1. La transferencia gramatical (léxica, sintáctica, semántica, etc.) .....	45
2.2.9.2. La comisión de errores desde el préstamo lingüístico .....	48
2.2.9.3. El error pragmático .....	50
2.3. El error en ELE .....	55
2.3.1. A modo de introducción: de la lingüística contrastiva aplicada a ELE .....	55
2.3.2. Categorización de los errores en ELE .....	59
2.3.2.1. Modelo de Graciela Vázquez .....	60
2.3.2.2. Modelo de Santos Gargallo, I. ....	61
2.3.2.3. Modelo de López Fernández, M. S. ....	62

2.3.3. Perspectivas de subsanación .....	63
2.4. A modo de recapitulación: valoración cruzada <i>papel de la LM o LI en la comisión de errores en L2 o LE y error en ELE</i> .....	66
2.5. Implicaciones en el análisis de los datos empíricos .....	68
<b>CAPÍTULO 3.....</b>	<b>70</b>
<b>METODOLOGÍA Y ESTRUCTURA DE LA TESIS .....</b>	<b>70</b>
<b>3. METODOLOGÍA Y ESTRUCTURA DE LA TESIS .....</b>	<b>71</b>
3.1. Metodología cualitativa de recogida de los datos del corpus wolof senegalés.....	71
3.1.1. Metodología de construcción del corpus wolof: selección de la población y las muestras y técnica cualitativa de recogida de los datos.....	72
3.1.2. Datos geográficos, sociolingüísticos y socioculturales de la población.....	78
3.1.3. La localidad geolingüística de Tambacunda .....	78
3.1.4. La localidad geolingüística de Dakar .....	80
3.1.5. La localidad geolingüística de Kunghel .....	80
3.1.6. La localidad geolingüística de Mbacké .....	81
3.1.7. La selección del corpus en wolof.....	81
3.1.8. Síntesis estadística del corpus .....	83
3.1.9. Estadística en cuanto a número de informantes .....	83
3.1.10. Representación gráfica por sectores del número de informantes.....	83
3.1.11. Estadística en medio escolar en cuanto al promedio de edades.....	84
3.1.12. Representación gráfica por sectores del promedio de edades.....	84
3.1.13. Estadística de la duración de las grabaciones .....	85
3.1.14. Representación gráfica por sectores de la duración de las grabaciones .....	85
3.1.15. Referencias sociolingüísticas de los/las informantes .....	86
3.1.15.1. Informantes de Kunghel .....	86

3.1.15.2. Informantes de Tambacunda .....	87
3.1.15.3. Informantes de Mbacké .....	88
3.1.15.4. Informantes de Dakar .....	89
<b>3.2. Metodología cuantitativa para construir el corpus de test de competencia lingüística centrado en los actos directivos.....</b>	<b>90</b>
<b>3.2.1. Referencias sociolingüísticas de los/las informantes .....</b>	<b>96</b>
3.2.1.1. Referencias de los/las informantes de Tercero A (3ºA) del Colegio Privado Juan XXIII.....	97
3.2.1.2. Referencias de los/las informantes del Curso de Segundo LA (2ºLA) .....	98
3.2.1.3. Referencias de los/las informantes del Curso de Terminal L'1 (TL'1) .....	99
<b>3.2.2. Diseño del test .....</b>	<b>100</b>
<b>3.2.3. Clasificación sinóptica de los fracasos y aciertos .....</b>	<b>101</b>
3.2.3.1. Sinopsis de los fracasos .....	102
3.2.3.2. Representación gráfica de la sinopsis de los fracasos .....	102
3.2.3.3. Sinopsis de los aciertos .....	102
<b>3.2.3.4. Representación gráfica de la sinopsis de los aciertos .....</b>	<b>103</b>
<b>3.3. Transferencia del wolof en la adquisición de los actos de habla directivos en ELE .....</b>	<b>104</b>
<b>3.3.1. A modo de introducción: breve reseña de la investigación en ELE en Senegal .....</b>	<b>104</b>
<b>3.3.2. Características de los actos de habla directivos .....</b>	<b>106</b>
<b>3.3.3. Análisis de las interferencias de los actos de habla directivos wolofes en ELE .....</b>	<b>107</b>
3.3.3.1. Conversación nº 1 Cuarto 4ºM2B CEM Ibrahima Ba Kunghel .....	110
3.3.3.2. Conversación nº 8 Cuarto 4ºM2B CEM Ibrahima Ba Kunghel .....	112

3.3.3.3. Conversación nº 10 Cuarto 4ºM2B CEM Ibrahima Ba Kunghel .....	114
3.3.3.4. Conversación nº2 Tercero 3ºA2A CEM Moriba Diakitè Tambacunda .....	115
3.3.3.5. Conversación nº5 Tercero 3ºA2A CEM Moriba Diakitè Tambacunda .....	116
3.3.3.6. Conversación nº6 Tercero 3ºA2A CEM Moriba Diakitè Tambacunda .....	118
3.3.3.7. Conversación nº8 Tercero 3ºA2A CEM Moriba Diakitè Tambacunda .....	119
3.3.3.8. Conversación nº9 Tercero 3ºA2A CEM Moriba Diakitè Tambacunda .....	119
3.3.3.9. Conversación nº1 Segundo 2ºLA del Instituto de Enseñanza Secundaria de Mbacké .....	120
3.3.3.10. Conversación nº4 Segundo 2ºLA del Instituto de Enseñanza Secundaria de Mbacké .....	121
3.3.3.11. Conversación nº 5 Segundo 2ºLA del Instituto de Enseñanza Secundaria de Mbacké .....	122
3.3.3.12. Conversación nº6 Segundo 2ºLA del Instituto de Enseñanza Secundaria de Mbacké .....	123
3.3.3.13. Conversación nº7 Segundo 2ºLA del Instituto de Enseñanza Secundaria de Mbacké .....	124
3.3.3.14. Conversación nº,8 Segundo 2ºLA del Instituto de Enseñanza Secundaria de Mbacké .....	125
3.3.3.15. Conversación nº10 Terminal TL2B del Instituto de Enseñanza Secundaria Blaise Diagne Dakar.....	125
<b>3.3.4. A modo de síntesis pragmática de las interferencias del wolof en los enunciados directivos.....</b>	<b>126</b>
<b>3.4. Transferencia del francés en los actos de habla directivos en ELE .....</b>	<b>129</b>
<b>3.4.1. Perspectivas formales entre el imperativo español y francés.....</b>	<b>129</b>

<b>3.4.2. Análisis de las interferencias del francés en los enunciados directivos en ELE</b>	<b>135</b>
3.4.2.1. La relación defensiva simétrica tuteante (tú-tú) .....	136
3.4.2.2. La relación directiva simétrica formal (usted-usted).....	140
3.4.2.3. La relación directiva asimétrica (tú-usted) .....	145
3.4.2.4. La relación directiva asimétrica (usted-tú) .....	151
3.4.2.5. La relación directiva asimétrica (usted-vosotros/as) .....	155
3.4.2.6. La relación directiva asimétrica (tú-ustedes).....	158
<b>3.4.3. A modo de recapitulación acerca de las interferencias del francés en los actos directivos en ELE .....</b>	<b>168</b>
<b>3.5. Estructura de la tesis .....</b>	<b>170</b>
<b>CAPÍTULO 4.....</b>	<b>174</b>
<b>DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN Y PERSPECTIVA DIDÁCTICA.....</b>	<b>174</b>
<b>4. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN Y PERSPECTIVA DIDÁCTICA.....</b>	<b>175</b>
<b>4.1. Discusión de los resultados de investigación .....</b>	<b>175</b>
4.1.1. Los resultados en sintonía con la transferencia del wolof .....	175
4.1.2. Los resultados en sintonía con la transferencia del francés .....	179
<b>4.2. Comprobación de las hipótesis, la pregunta y los objetivos de investigación .....</b>	<b>184</b>
<b>4.3. Perspectiva didáctica .....</b>	<b>186</b>
<b>4.3.1. Perspectiva de subsanación de las interferencias negativas.....</b>	<b>186</b>
4.3.1.1. Perspectiva de subsanación de las interferencias negativas del wolof.....	186
4.3.1.2. Perspectiva de subsanación de las interferencias negativas del francés.....	194
<b>4.3.2. Sugerencias metodológicas .....</b>	<b>200</b>



<b>CAPÍTULO 5.....</b>	<b>204</b>
<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>204</b>
<b>5. CONCLUSIONES.....</b>	<b>205</b>
<b>6. BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>214</b>
<b>7. REFERENCIAS ELECTRÓNICAS.....</b>	<b>231</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>234</b>
<b>Anexo nº1: Corpus de fragmentos de conversaciones de escolares en wolof senegalés .</b>	<b>235</b>
<b>Anexo nº2: Corpus del test de competencia lingüística centrado en los enunciados directivos .....</b>	<b>266</b>
<b>Tercero A (3ºA) del Colegio Privado Juan XXIII de Tambacunda .....</b>	<b>267</b>
<b>Segundo LA (2ºLA) del Instituto Municipal de Tambacunda .....</b>	<b>282</b>
<b>Terminal L´1 (TL´1) del Instituto Mame Cheikh Mbaye de Tambacunda .....</b>	<b>297</b>

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Mapa de los departamentos de Senegal. ....	78
---	----

## ÍNDICE DE DIAGRAMAS CIRCULARES

Diagrama circular 1 Número de informantes.....	83
Diagrama circular 2 Promedio de edades.....	84
Diagrama circular 3 Duración de las grabaciones.....	85

## ÍNDICE DE HISTOGRAMAS

Histograma 1 Tasas globales de fracasos. .... 102

Histograma 2 Tasas globales de aciertos..... 103

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Sinopsis dicotómica del AC y del AE.....	20
Tabla 2 Criterización de las clases de errores: modelo Graciela Vázquez.....	60
Tabla 3 Criterización de las clases de errores: modelo Santos Gargallo, I. ....	61
Tabla 4 Criterización de las clases de errores: modelo López Fernández, M. S.....	62
Tabla 5 Número de informantes en las cuatro localidades geolingüísticas.....	83
Tabla 6 Promedio de edades de los informantes. ....	84
Tabla 7 Duración de las grabaciones.....	85
Tabla 8 Test de competencia lingüística centrado en los enunciados directivos. ....	100
Tabla 9 Sinopsis de los fracasos y aciertos. ....	101
Tabla 10 Sinopsis de los fracasos.....	102
Tabla 11 Sinopsis de los aciertos. ....	102
Tabla 12 Proceso de transferencia del "vous" francés al español. ....	141
Tabla 13 Proceso de transferencia del Tú/Usted de la lengua materna a la lengua de escolarización y de la lengua de escolarización a la lengua extranjera.....	149
Tabla 14 Transferencia del francés al español de la colocación del clítico. ....	160

## ÍNDICE DE SIGLAS Y ACRÓNIMOS

AECID	Agencia Española para la Cooperación Internacional y el Desarrollo
BFEM	Brevet de Fin d'Études Moyennes (Diploma de Fin de Estudios Medios)
CA	Contrastive analysis (Análisis contrastivo)
CAE/CEM	Certificado de Aptitud para la Enseñanza/ (en el) Colegio de Enseñanza Media
CAEM	Certificado de Aptitud para la Enseñanza Media
CAES	Certificado de Aptitud para la Enseñanza Secundaria
CCC	Criterio de la confusión contextual
CCC	Criteria of context confusion (Criterio de la confusión contextual)
CE1º	Curso Elemental Primero (Escuela Primaria)
CE2º	Curso Elemental Segundo (Escuela Primaria)
CEM	Colegio de Enseñanza Media (Escuela Primaria)
CI	Curso de Iniciación (Escuela Primaria)
CL	Contrastive linguistics (Lingüística contrastiva)
CM1º	Curso Medio Primero (Escuela Primaria)
CM2º	Curso Medio Segundo (Escuela Primaria)
CP JUAN XXIII	Colegio privado Juan XXIII
CVIC	Centro virtual del Instituto Cervantes
DAL	Dispositivo de adquisición del lenguaje
DD	Dirección directiva
DELECH	Departamento de Lengua Española y Civilizaciones Hispánicas
DIH	Directive indirection hypothesis (Hipótesis de la indirección directiva)
EA	Errors analysis (Análisis de errores)
ELE	Español como lengua extranjera

EE. UU	Estados Unidos de América
EP	Español peninsular
ESO	Enseñanza Secundaria Obligatoria
EXENS	Exescuela Normal Superior (de Dakar)
FASTEF	Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la Formation (Facultad de Ciencias y Tecnologías de la Educación y la Formación)
FL	Facultad del lenguaje
GU	Gramática universal
HFA	Hipótesis del filtro afectivo
HON	Hipótesis del orden natural
HID	Hipótesis de la indirección directiva
IA	Inspección de Academia
IEF	Inspección de la Educación y la Formación
IL	Interlengua
IA	Interlanguage analysis
ILP	Interlengua pragmática
IMT	Instituto Municipal de Tambacunda (Lycée Communal de Tambacounda)
IMCMT	Instituto Mame Cheikh Mbaye de Tambacunda (Lycée Mame Cheikh Mbaye de Tambacounda)
ITF	Interferencia del tu francés
L1	Lengua primera
L2	Lengua segunda
LA	Lingüística aplicada
LC	Lingüística contrastiva
LDE	Lengua de escolarización

LE	Lengua extranjera
LM	Lengua materna
LN	Lengua nativa
LP	Lengua de partida
MAE	Mala aplicación de la enclisis
ME	Misapplication of enclitics (Mala aplicación de la enclisis)
MLP	Memoria de largo plazo
NL	“Native language” (lengua nativa)
PAU	Pruebas de Acceso a la Universidad
PCIC	Plan curricular del Instituto Cervantes
PIL	Pragmática de la interlengua
RAE/AALE	Real Academia Española/Asociación de Academias de Lengua Española
SFL	Spanish as foreign language (Español como lengua extranjera)
T	Terminal
TC	Transferencia cero
TFI	“Tu” French Interference
TFT	“Tu” French Transfer
TI	Transferencia interlingüística
TL	Target language (lengua meta)
TN	Transferencia negativa
TP	Transferencia positiva
TTF	Transferencia del “tu” francés
T/U	Tú/usted
TVF	Transferencia del “vous” francés
UCAD	Universidad Cheikh Anta Diop (Dakar, Senegal)



UGB	Universidad Gaston Berger (Saint Louis, Senegal)
ULL	Universidad de La Laguna
UVA	Universidad de Valladolid
VFT	“Vous” French Transfer (Transferencia del “vous” francés)
WS	Wolof senegalés
ZDA	Zona de desarrollo actual
ZDP	Zona de desarrollo próximo

*“Les actions ne valent que par les intentions qui les ont inspirées.”*

*“Le règne de l’Erreur est d’un instant, celui de la Vérité perdurera jusqu’à l’Heure.”*

*“La Vérité s’éternise, alors que l’Erreur, même au paroxysme  
de la célébrité, finit par s’évanouir et déchoir.”*

Cheikh Ahmadu Bamba Mbacké.

## RESUMEN

El objetivo principal del análisis de la transferencia del wolof y del francés en la adquisición de los actos de habla directivo en ELE por el alumnado senegalés es de investigar cómo este los adquiere. Problematizar este cómo permite enfocar supuestos tocantes a la transferencia positiva y/o negativa morfosintáctica, morfosemántica y pragmática del wolof (lingua franca) y del francés (lengua oficial) al ELE, al uso óptimo del francés como lengua-puente entre el wolof y el ELE y a más transferencia del francés que del wolof por distancia tipológica y psicotipológica.

Nuestra indagación se enmarca dentro de teorías de la lingüística contrastiva que atisban el papel de la lengua materna y/o primera en la comisión de errores en la adquisición de una L2 o LE (AC, el AE, AI, PIL o ILP) y que conceptúan el error como desviación sistemática de la lengua meta, obstáculo en el proceso del aprendizaje (AC) y factor producente necesario (AE) vinculables con la sistematicidad, la variabilidad, la permeabilidad, la distancia lingüística, la diferencia y la similitud, la transferencia lingüística y pragmática, la fosilización, la interlengua, la lengua-puente, el conocimiento lingüístico previo, etc. Esta teorización funciona como un andamiaje con vistas a enfocar la metodología de investigación basada en el eclecticismo metodológico con una selección bibliográfica sobre la LC y el uso de los enfoques cualitativo y cuantitativo.

La metodología cualitativa permitió realizar grabaciones de 40 conversaciones en wolof con 218 alumnos/as de Senegal con promedio de edad, 17 años. Se extrajeron de las conversaciones fragmentos de actos de habla directivos traducidos al español para elaborar un corpus con vistas a analizar la comisión de errores por posible transferencia del wolof en los enunciados directivos en ELE. La metodología cuantitativa posibilitó construir otro corpus de actos de habla directivos a partir de un test de competencia lingüística centrado en seis relaciones interpersonales directivas (tú-tú, usted-usted, tú-usted, usted-tú, usted-vosotros/as, tú-ustedes) con una muestra intencional de 90 alumnos/as de tres colegios e institutos de Senegal (entre 14 y 24 años) con el fin de estudiar la transferencia del francés en la comisión de errores en ELE.

Los resultados obtenidos están confirmados por las teorías contrastivas. Los del primer corpus vislumbran la posible transferencia de la lengua wolof en la toma de los actos de habla directivos en ELE con la estrategia de la hipótesis de la indirección directiva (HID): un paradigma idiosincrásico wolof como estrategia mitigadora de la cortesía verbal. Los resultados del segundo corpus señalan la transferencia del francés en ELE en la toma de los

actos de habla directivos por la cognación genética entre el francés y el español. La sistematicidad de los errores detectados advierte del criterio de la confusión del contexto (CCC) como fuente de interferencia del francés en ELE y la transferencia del “vous” francés (TVF) como muestra de variabilidad lingüística en el alumnado ante la vacilación entre usted, vosotros/as y ustedes por la permeabilidad que informa de la fluctuación interferente del francés. La distancia lingüística tipológica y psicotipológica tan cerca entre el francés y el ELE es fuente de interferencia tuteante francesa (ITF) o de transferencia del “tu” francés (TTF). La diferencia y la similitud actúan en la mala aplicación de la enclisis (MAE) como transferencia morfosintáctica que puede llevar a la fosilización. Los resultados confirman los supuestos y la respuesta positiva a la problemática.

El alumnado wolófono transfiere menos el imperativo wolof, utiliza la HID para evitar el acto de habla directivo en ELE. Pero, transfiere positiva y negativamente del francés al ELE aspectos morfosintácticos, semánticos y sociopragmáticos. Las transferencias se realizan óptimamente en francés que funciona débilmente como puente entre el wolof y el ELE. En este sentido, responder a la problemática viene a constatar que el alumnado wolófono senegalés transfiere esencialmente del wolof la HID y óptimamente del francés el CCC, la TVF, la ITF o la TTF, la MAE, etc. Por tanto, las implicaciones didácticas enfatizan el rol indispensable del profesorado en la terapia de los errores centrada en valerse del imperativo, aconsejar al alumnado que reflexione en español, explicarle el uso sociopragmático y pragmalingüístico del acto de habla directivo en ELE para evitar que abuse de la HID, pasar por alto los actos indirectos y la mitigación del enunciado directivo como fuentes de la HID. Se debe evitar enseñar al mismo tiempo el imperativo y el presente del indicativo y huelga sugerir al alumnado la desactivación de su gramática francesa. El profesorado debe ser “diplomático” con el alumnado para que se entere de sus errores y se involucre en el proceso de subsanación y no debe rechazar la HID, sino que debe sacar provecho de ella para subsanar los errores y favorecer la autocorrección. El profesorado debe corregir los errores debidos al francés cíclicamente aconsejando al alumnado que evite memorizar la gramática ELE y que privilegie su contextualización. La univocidad entre el presente del indicativo francés y el imperativo español, el pretérito indefinido y el imperativo en español, el “tu” francés y el vosotros/as español, el “vous” francés y el usted/ustedes y vosotros/as español, la proclisis en francés y la enclisis en español, el paradigma sociopragmático y pragmalingüístico francés y español debe orientar la subsanación de los errores.

**Palabras clave:** *análisis, transferencia, wolof, francés, adquisición, actos de habla directivos, ELE, alumnos senegaleses.*

## ABSTRACT

The main purpose of analyzing Wolof and French transfer in the acquisition of the directive speech acts in Spanish as Foreign Language (SFL) by Senegalese students is to investigate how they acquire them. Problematizing it makes it possible to raise assumptions about morpho-syntactic, morpho-semantic and pragmatic positive and/or negative transfer from Wolof (*lingua franca*) and French (official schooling language) to SFL, about the optimal use of French as a bridge-language between Wolof and SFL and about more transfer of French than Wolof by typological and psychotypological distance.

Our research is framed in contrastive linguistics theories that glimpse the role of the mother tongue and/or the first language in the commission of errors while acquiring an L2 or FL (CA, EA, IA, and ILP) and conceptualize error as a systematic deviation of the target language, an obstacle in the learning process (CA) and a necessary productive factor (EA) related to systematicity, variability, permeability, linguistic distance, difference and similarity, linguistic and pragmatic transfer, fossilization, interlanguage, bridge-language, prior linguistic knowledge, etc. This theorization works as a framework with a view to focusing our research methodology based on methodological eclecticism with a bibliographic selection on CL and the use of qualitative and quantitative approaches.

The qualitative methodology made it possible to record 40 conversations in Wolof with 218 school informants whose average age is 17. Fragments of directive speech acts were extracted from the conversations and translated into Spanish in order to elaborate a corpus with a view to analyzing the commission of errors for possible transfer of Wolof in the directive speech acts in SFL. The quantitative methodology made it possible to construct another corpus of directive speech acts from a linguistic competence test focused on six interpersonal directive relations (you-you: “tú-tú”, “usted-usted”, “tú-usted”, “usted-tú”, “usted-vosotros/as”, “tú-ustedes”) with an intentional sample of 90 students (between 14 and 24 years) from three colleges and high schools in Senegal in order to study the transfer of French in the commission of errors.

The contrastive theories confirm the results obtained. Those of the first corpus glimpse the possible transfer of the Wolof language in the acquisition of the directive speech acts in SFL with the strategy of the directive indirection hypothesis (DIH) as an idiosyncratic Wolof paradigm based on a mitigating mark of verbal courtesy. The results of the second corpus point out the transfer of French into SFL in the acquisition of the directive speech acts for reasons of genetic cognation between French and Spanish. The systematicity of the errors

detected informs about the criteria of context confusion (CCC) as a source of French interference in SFL and the “vous” French transfer (VFT), a sign of linguistic variability in the students due to the hesitation between “usted”, “vosotros/as” and “ustedes” because the permeability warns of the fluctuation interfering of the French language. The linguistics typological and psychotypological distance so close between French and Spanish works as a source of the “tu” French interference (TFI) or the “tu” French transfer (TFT). Difference and similarity act in the ME as a morpho-syntactic transfer that can lead to fossilization.

The results confirm the assumptions and the positive response to the problem. Wolof students transfer less Wolof imperative tense and use the DIH to avoid the directive speech acts in SFL but transfer positively and negatively from French to SFL morpho-syntactic, semantic and sociopragmatic aspects as paradigms. Transfers are made optimally with French, which works weakly as a bridge between Wolof language and SFL. In this sense, responding to the problem shows that the Senegalese Wolof students transfer essentially the DIH from Wolof and optimally from French the CCC, the VFT, the TFI or TFT, the ME, etc. Therefore, the didactic implications emphasize the indispensable role of teachers in the therapy of errors focused on using the imperative tense, advising students to reflect in Spanish, explaining them the sociopragmatic and pragmatic use of the directive speech acts in SFL in order to prevent students/as from abusing of DIH and overlooking indirect acts and mitigation of the directive speech acts as sources of the DIH. At the same time, one should avoid teaching the imperative and the present tenses and has to suggest to the students the deactivation of their French grammar.

Teachers must be “diplomatic” with students so that they learn from their own mistakes and become involved in the process of correction. They should not reject the DIH but have to take advantage from it in order to correct the errors and favor self-correction. Teachers must correct errors due to French cyclically by advising students to avoid memorizing SFL grammar and to give priority to its contextualization.

The uniqueness between French present tense and Spanish imperative tense, the indefinite preterit and the imperative tenses in Spanish, French “tu” and Spanish “vosotros/as”, French “vous” and Spanish “usted/ustedes” and vosotros/as, proclitics in French and enclitics in Spanish, French and Spanish sociopragmatic and pragmalinguistic paradigm must guide the correction of errors.

**Key words:** *analysis, transfer, Wolof, French, acquisition, directive speech acts, SFL, Senegalese students.*

# **CAPÍTULO 1**

## **INTRODUCCIÓN**

## 1. INTRODUCCIÓN

Ante un mundo caracterizado por una fuerte globalización en todos los sectores, el control estratégico de la información y la comunicación se convierte cada vez más en una necesidad. Desde esta perspectiva, la educación, la formación y la investigación científica resultan importantísimas.

En este sentido, la industria lingüística que abarca la enseñanza de las lenguas nativas o extranjeras juega un papel muy relevante por lo que la lengua constituye el vector de las decisiones y políticas de la información y la comunicación pertenecientes a nuestra vivencia.

Así pues, la lingüística constituye la fuente matriz de la enseñanza/aprendizaje de lenguas nativas y/o extranjeras y ve su historia como la trascendencia de un sinfín de teorías que han intentado explicar lo compleja que es la lengua en relación con los/las usuarios/as que informan, se informan, comunican y se comunican con el lenguaje en relación con su vida, su cotidianidad, sus problemas, sus afanes, sus preocupaciones, etc.

En sintonía, desde hace mucho tiempo, los/las lingüistas se han interesado por la estructura intrínseco-extrínseca de la(s) lengua(s) así como por sus valores funcionales a través de teorías lingüísticas.

La aplicación de esas teorías lingüísticas a determinadas áreas para resolver problemas concretos del lenguaje ha originado la lingüística aplicada.

Según Nieto, L. G. (2001, pp. 30-31), la lingüística aplicada<sup>1</sup> (LA, en lo sucesivo) es un campo interdisciplinar de la lingüística que pretende estudiar y aportar soluciones a cuestiones sociales en conexión con el lenguaje. Ha gozado de mayor protagonismo en el área de la enseñanza de lengua(s) segunda(s) o extranjera(s) (L2 o LE, en lo sucesivo) con lo que la didáctica del inglés como lengua extranjera en los países de habla inglesa como EE. UU y Gran Bretaña ha sido un estímulo de esta eclosión.

---

<sup>1</sup> “El nacimiento de la lingüística aplicada como disciplina científica debe situarse en Estados Unidos a finales de la década de 1940: en 1946 se organizó un curso en la Universidad de Michigan (Estados Unidos) con este título, y en 1948 se empezó a publicar la primera revista especializada sobre el tema. Su origen está ligado a la enseñanza de segundas lenguas, pues se buscaba recoger la experiencia de numerosos especialistas que se vieron obligados a desarrollar métodos rápidos y eficaces de enseñanza de lenguas extranjeras para el ejército norteamericano durante la Segunda Guerra Mundial. La disciplina tuvo un gran auge durante los años 50, de forma paralela en los Estados Unidos y en Europa (especialmente en Gran Bretaña y, más tarde, en Francia), y amplió paulatinamente sus campos de interés.” Cita tomada del Diccionario de términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes © Instituto Cervantes (CVIC, 1997-2019). [En línea]. Disponible en: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/linguisticaaplicada.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/linguisticaaplicada.htm) [Fecha de consulta: 05 de noviembre 2017].



En concordancia con la perspectiva teórica de Nieto, L. G. (2001), Marín, F. A. M. (2004, p. 25) advierte:

El término técnico *lingüística aplicada* alude al amplio abanico de actividades cuyo objetivo es la solución de problemas relacionados con el lenguaje o que enfrentan alguna preocupación relacionada con el mismo, dentro de un marco académico, con una metodología basada primordialmente en la lingüística, como ciencia, más la inclusión de los aportes de otras disciplinas y con un desarrollo autónomo. (Marín, F. A. M., 2004, p. 25).

Se suma a esta aportación Santos Gargallo, I. (2010, pp. 10-11) para quien la LA se enmarca en los planteamientos teóricos mencionados ((Nieto, L. G., 2001) & (Marín, F. A. M., 2004)) y hace hincapié en el rol de la LA como disciplina científica, mediadora entre el campo de la actividad teórica y práctica, interdisciplinar y orientada a la resolución de los problemas inherentes al uso del lenguaje.

La lingüística aplicada y “orientada a la resolución de los problemas que plantea el uso del lenguaje” se hace mediadora entre la teoría y la práctica sobre todo por lo que atañe a la enseñanza-aprendizaje de lengua(s) segunda(s) o extranjera(s). Desde este punto de vista, la lingüística contrastiva (LC, en lo sucesivo), como modelo de LA, ofrece perspectivas de valoración de la interacción entre dos o más lenguas en un contexto de enseñanza-aprendizaje, por ejemplo, a través de sus distintas corrientes como el Análisis contrastivo (AC, en lo sucesivo), el Análisis de errores (AE, en lo sucesivo), la Interlengua (IL, en lo sucesivo).

Desde esta óptica, la LC constituye una herramienta teórica y práctica de relevancia en el proceso de resolución de dificultades inherentes al aprendizaje de una lengua segunda o extranjera siempre y cuando la lengua materna (LM, en lo sucesivo) intervenga como factor facilitador u obstaculizador en la adquisición de la L2 o LE.

En sintonía con la enseñanza-aprendizaje de los actos de habla directivos en ELE por un alumnado wolof francófono de Senegal, la LC puede ser un buen pretexto para tener presente sus modelos teóricos en el análisis del papel de la LM wolof (*lingua franca*) o la lengua francesa de escolarización en dicho proceso. Además, por haber trabajado temas de LC como el análisis de los artículos entre el wolof senegalés y el español, el estudio del tuteo/trato de usted entre el francés y el español peninsular, pensamos que los enfoques de la LC deberían de aportar un marco de teorías para investigar una temática de contraste como la

transferencia del wolof y del francés en la adquisición de los actos de habla directivos por un alumnado wolof de Senegal.

### 1.1. Histórico y justificación del tema de investigación

Nuestro especial interés por temas contrastivos empezó con un estudio embrionario interlingüístico sobre “El análisis contrastivo entre los artículos en wolof y en español”<sup>2</sup> en las clases de *Gramática del Español como Lengua Extranjera: Norma(s) y Uso(s) en el Máster en Español como Segunda Lengua (2011-2012)* con el profesor Francisco Aliaga García<sup>3</sup>.

El divertido gusto intelectual por el enfoque contrastivo nos ha llevado a comparar y analizar el español peninsular y el wolof de Senegal en cuanto al sistema usual de los artículos determinantes definidos e indefinidos en ambas lenguas. Con este análisis, nos hemos dado cuenta de que hablamos nuestra lengua materna wolof inconscientemente sin fijarnos en que los artículos definidos masculinos y femeninos se colocan en la mayoría de los casos detrás del sustantivo (por ejemplo “*dianja<sup>4</sup> yi*”: *las chicas* literalmente; “*dianja*” el sustantivo y “*yi*” el artículo definido, masculino y plural).

Sin embargo, el alumnado wolof senegalés que aprende español no suele cometer el error morfosintáctico consistente en posponer en español el artículo definido plural. Ya está habituado a la morfosintaxis del francés y solo tiene que aplicar al español positivamente la transferencia morfosintáctica del sistema usual de los artículos determinados en francés, es decir: *artículo + sustantivo*. De allí que diga el/la discente wolof respectivamente en wolof, francés y español: “*Dianja bi guena taaru ci clas bi.*” “*La plus belle fille de la classe.*” *La chica más guapa de la clase.*

De hecho, el interés por llevar a cabo trabajos contrastivos en español como lengua extranjera (ELE) nos ha llevado en nuestro trabajo final de máster a investigar la temática del

---

<sup>2</sup> Nos ahorramos presentar el idioma español peninsular por lo que sabemos que es el español hablado en la Península ibérica. Sin embargo, “la lengua wolof se habla esencialmente en tres países cercanos en el África occidental: Senegal, Gambia y Mauritania. En Senegal, la zona de extensión del wolof consiste en el centro y el centro-noroeste, precisamente en las regiones de Saint-Louis (Walo, Gandiol), Louga (Ndiambour, Diolof), Thiès (Cayor), Diourbel (Baol), Kaolack (Saloum), Dakar (Cap-vert). En Gambia donde sirve de medio de comunicación en la orilla norte del río que lleva el nombre del país. En el espacio geográfico de estos tres países oeste-africanos el wolof coexiste, sobre todo en Senegal, con otras lenguas tales como el “serer”, el fula, el “diola”, el mandingo, “el soninke”, etc.” Traducimos nosotros para facilitar la lectura y la comprensión (Drame, 2011-2012, p. 1).

<sup>3</sup> Francisco Aliaga García es Profesor de Lengua Española del Departamento de Lengua Española y Teoría de la Literatura de la Universidad Complutense de Madrid. Tutor de la presente tesis doctoral.

<sup>4</sup> Utilizamos el abecedario español para la ortografía de esta palabra wolof “janxa” con el fin de facilitar la lectura a los/las no wolófonos/as.

*“Análisis contrastivo del tuteo y del trato de usted entre el español peninsular y el francés de Senegal. Relación con ELE”* bajo la tutoría del mismo profesor Francisco Aliaga García.

Por lo tanto, como francófono con alguna experiencia en el aprendizaje de lenguas y la docencia del español como lengua extranjera en Senegal<sup>5</sup>, ante el sencillo y obvio uso de las fórmulas de cortesía “tu” y “vous” y “you” respectivamente en francés e inglés, siempre hemos querido satisfacer nuestra sed y ardiente curiosidad intelectual a propósito de las fórmulas de tratamiento pronominal en el español peninsular que parecen ser más complejas de lo que se piensa.

La presente investigación es una ocasión que llega en el momento oportuno ya que nos permite indagar más profunda y críticamente un aspecto muy concreto de la relación interpersonal, es decir la adquisición de los actos de habla directivos por un alumnado wolof francófono de Senegal. En esta dinámica de aprendizaje para adquirir dichos actos de habla, la transferencia de la lengua materna (wolof) de los/las aprendientes y la de escolarización (francesa) entran en acción a la hora de la impartición o del aprendizaje de la enunciación directiva por lo que no tenemos en el wolof de Senegal<sup>6</sup> el equivalente del *usted prototípico*<sup>7</sup> en el español peninsular. Ante el doble uso del *tú* wolof (“nga”) para tutear y tratar de usted individual y colectivamente, ante el uso del francés no como *lingua franca* pero sí como idioma oficial de Senegal<sup>8</sup> y ante la necesidad de conciliar en una aproximación didáctica los tres tratamientos pronominales enmarcados dentro de los actos de habla directivos, queremos investigar lo que pasa verdaderamente en la mente-cerebro de nuestro alumnado cuando estudia los actos directivos en español como lengua extranjera.

---

<sup>5</sup> El doctorando estuvo quince (15) años estudiando Francés de la escuela primaria a la universidad (hasta el segundo año de licenciatura), once (11) años aprendiendo Inglés desde colegio a la universidad y diez años Español desde colegio a la universidad y ya hace más de diez (10) años que imparte clases de Español como Lengua Extranjera en Senegal: al principio en cursos iniciales de Español en el colegio hasta últimos cursos en el instituto (en el Instituto Waunde Ndiay de Bakel, I.A de Tambacunda). Desde el mes de octubre del 2008, dio clases de Español en el instituto (Instituto Municipal de Tambacunda) hasta el mes de julio de 2015. En la actualidad (desde el mes de noviembre de 2016), es catedrático titular del Instituto Mame Cheikh Mbaye de Tambacunda, Instituto de Enseñanza Técnica y Profesional de Tambacunda.

<sup>6</sup> Por ejemplo, decir en wolof: “*na nga def?*” (en español: ¿cómo estás?) dirigido a un familiar tuteándole es diferente de “*na nga def?*” (en español ¿cómo está (usted)?) dirigido a una persona de una cierta edad con deferencia tratándole de usted. Y, si se tolera sociopragmáticamente decirle a una persona de una cierta edad con deferencia “*na ngeen def?*” (en español literalmente ¿cómo están (ustedes)?), recibe este acto ritual de saludo una interpretación de trato de usted individual porque no tenemos el *usted* del español peninsular y además en la mayoría de los casos en África, la cortesía de solidaridad le arrebató el predominio a la de individualidad.

<sup>7</sup> El tuteo wolof permite al mismo tiempo tutear y tratar de usted individualmente, aunque hoy en día se va estilando el uso del trato de usted plural o colectivo para apostrofar con deferencia a una sola persona.

<sup>8</sup> La *lingua franca* por excelencia es el wolof porque la mayoría de los/las senegaleses/as se comunica en wolof aun en contextos administrativos y oficiales.

Esa es la razón por la cual preferimos profundizar más la reflexión en esta presente investigación que parece ser original, novedosa y relevante en nuestro contexto educativo con lo que, en la actualidad, no hay investigación sobre la problemática de la transferencia del wolof y del francés en los actos directivos en ELE.

Partiendo de este recorrido histórico para justificar la elección del presente tema de nuestra tesis, en nuestro trabajo contamos con alcanzar un cierto número de objetivos que vamos a precisar a continuación.

## **1.2. Objetivos**

### **1.2.1. Objetivos generales**

Los objetivos generales que se pretenden perseguir a través de este estudio consisten en investigar cómo el alumnado wolof senegalés francófono adquiere (aprende) los actos de habla directivos en español si sabemos que la lengua vernácula materna wolof influye en el proceso de adquisición/aprendizaje, así como el idioma oficial francés de escolarización.

Dichos objetivos generales se desglosan en objetivos específicos que clasificamos en tres tipologías: los objetivos conceptuales, los objetivos procedimentales y los objetivos actitudinales.

Dicho de otro modo, nuestro propósito estriba en investigar la dinámica procesual de adquisición/aprendizaje de los enunciados directivos por los/las aprendientes (objetivos conceptuales), la estrategia pragmática (discursiva) del uso de los enunciados directivos en los eductos orales o escritos de los alumnos (objetivos procedimentales) y la conciencia lingüística de saber ser/estar y comportarse valiéndose del saber teórico-práctico adquirido sobre las oraciones directivas (objetivos actitudinales).

#### **1.2.1.1. Objetivos conceptuales**

Los objetivos conceptuales que pretendemos conseguir con este trabajo se referirán a las indagaciones sobre cómo el conocimiento, el reconocimiento y la localización en español de los actos de habla directivos le llegan a nuestro alumnado wolof francófono senegalés (el saber) con un proceso de adquisición/aprendizaje alterado por consideraciones interferenciales

vinculadas con el papel que ocupan la lengua materna wolof y la lengua oficial de escolarización francesa en él.

Los/las aprendientes, al llegar a “tomar” o apropiarse (“to intake”) de los enunciados directivos en ELE, podrán ir aplicándolos, de allí que se formalicen y se concreten los objetivos procedimentales.

#### 1.2.1.2. Objetivos procedimentales

Los objetivos procedimentales tendrán que ver con el modo cómo se efectúa la puesta en práctica de los conocimientos teóricos (el saber hacer) tocantes a los actos de habla impositivos por los/las aprendientes que solo cuentan con el aula como espacio de interacción, con la ayuda del/de la profesor/a que actúa como adulto competente o experto. El proceso dinámico de transformación del conocimiento conceptual de los actos directivos por los/las aprendientes o la materialización dinámico-procedimental del saber sobre los enunciados impositivos en saber práctico de modificación del curso de las cosas, resume pertinentemente el concepto de objetivo procedimental: nuestro propósito consistirá en investigar esta praxis en función de las herramientas teóricas de la adquisición/aprendizaje de lenguas extranjeras. La situación de no inmersión lingüística que nos caracteriza (ELE para alumnado francófono senegalés con *lingua franca* wolof que vive en Senegal) originará interferencias de la lengua materna wolof y la francesa de escolarización.

Si llegamos a descubrir cómo los/las aprendientes saben de los actos directivos y cómo los practican en la interacción escrita u oral, el objetivo siguiente consistirá en saber cómo se comportarán con estos saberes mencionados; es decir cómo saben ser/estar, comportarse e interactuar.

#### 1.2.1.3. Objetivos actitudinales

Los objetivos actitudinales (el saber ser/estar) constituyen un cruce combinatorio de los objetivos conceptuales y procedimentales (el saber y el saber hacer). Intentaremos extrapolar cómo se efectuaría la socialización de los/las alumnos/as en contexto de inmersión lingüística con el uso conceptual y práctico de los actos de habla directivos si sabemos que las escasas interacciones en el aula no garantizan una concreción entera de los objetivos actitudinales.

En otros términos, los objetivos actitudinales que queremos alcanzar con dicho trabajo de investigación consisten en examinar cómo nuestro alumnado tiene conciencia sociolingüística en el uso de los enunciados directivos en la comunicación social diaria cuando sabemos que las interferencias del wolof y del francés intervienen en este uso.

A la hora de analizar la problemática planteada en este trabajo para la consecución de los objetivos mencionados, intentaremos interrelacionar en el análisis los tres objetivos específicos formulados para ver cómo resultan los eductos de los/las alumnos/as a partir de los aductos recibidos.

A continuación, planteamos la pregunta y la(s) hipótesis de investigación del presente estudio.

### **1.3. Pregunta e hipótesis de investigación**

El alumnado wolof francófono senegalés, aunque estudia la lengua francesa desde la escuela primaria hasta la universidad, no la usa como *lingua franca*. En Senegal, nos comunicamos diariamente con el wolof como lengua vernácula porque el 80% de la población lo entiende y lo usa (Cissé, M., 2005, p. 103). Aun a la hora de recreos o pausas en el patio de las escuelas, colegios, liceos y hasta universidades, no es de extrañar que el alumnado y el profesorado se comuniquen en wolof.

Con relación a esta información, escasas son las investigaciones que versan sobre la influencia del wolof en el aprendizaje de otras lenguas extranjeras como el español en el contexto escolar senegalés.

En este sentido, en la presente investigación cuya problemática se centra en las interferencias de la lengua materna wolof y la de escolarización francesa en la toma de los actos de habla directivos en ELE por el alumnado senegalés, planteamos la siguiente pregunta: *¿cómo aprende y asimila el alumnado wolof senegalés los actos de habla directivos en ELE al contar con su lengua materna wolof y su lengua oficial de escolarización?*

A partir del planteamiento de la problemática de este trabajo, cabe subrayar que nuestras hipótesis de investigación consistirán en verificar (ulteriormente mediante un corpus de fragmentos de conversaciones en wolof senegalés<sup>9</sup> y otro sobre un test de competencia

---

<sup>9</sup> Partir de un corpus de fragmentos de conversaciones en wolof senegalés para estudiar cómo los informantes dirían en español los actos directivos con base al conocimiento de su lengua materna, nos parece pertinente por lo que fundamentamos nuestro análisis en el uso sincrónico del lenguaje oral wolof.

lingüística centrado en los enunciados directivos.<sup>10)</sup> que el alumnado senegalés de lengua materna vernácula wolof:

— *cuando aprende los actos de habla directivos en Español como Lengua Extranjera en situación de no inmersión lingüística, transfiere positiva y/o negativamente la estructura morfosintáctica, morfosemántica y pragmática de la lengua materna wolof para plasmarla al español con el fin de adquirir óptimamente los enunciados directivos;*

— *cuando aprende los mismos actos de habla, transfiere positiva y/o negativamente de la lengua oficial de escolarización francesa los patrones morfológico-sintácticos, semánticos y pragmáticos para aplicarlos como modelos paradigmáticos de apropiación de las oraciones directivas;*

— *utiliza óptimamente el francés como puente entre el wolof y el español por la cognación lingüística que existe entre ambas lenguas románicas a la hora del aprendizaje de los actos de habla directivos en ELE,*

— *transfiere más del francés que del wolof hacia el español en el momento de adquirir los enunciados impositivos por la distancia tipológica y psicotipológica.*

Partiendo de la pregunta y la(s) hipótesis de investigación, habrá que orientar el presente estudio según una fundamentación teórica que oriente mejor la consecución de resultados probatorios y satisfactorios por lo que investigamos un tema novedoso en nuestro ámbito académico con pocas publicaciones disponibles en el contexto académico senegalés.

---

<sup>10)</sup> Somos un país francófono, y, de hecho, este tipo de test de producción escrita se ajusta mejor a nuestra labor investigadora con lo que lo realizamos en el término municipal académico de Tambacunda donde trabajamos como profesor de español como lengua extranjera desde el año 2009.

# **CAPÍTULO 2**

## **MARCO TEÓRICO**



## 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1. A modo de introducción: de la necesidad de la lingüística contrastiva

Indagar el concepto de la comisión de errores desde una perspectiva contrastiva es una tarea compleja por lo que desde los modelos de análisis contrastivo (AC) o de errores (AE) hasta el de la interlengua, ha habido siempre posturas divergentes o raras veces convergentes<sup>11</sup>. En este orden de ideas, en lo que se refiere a nuestro estudio de investigación, asumimos esa complejidad, no como una debilidad de las citadas aproximaciones paradigmáticas a la comisión de errores, sino como la suma de perspectivas eclécticas en el sentido de que unas y otras se complementan o se ajustan.

Por eso, vamos a seguir esos enfoques al pie de la letra para sacar el máximo de provecho de cada uno en orden a que podamos orientar el análisis del papel de la lengua materna (LM) en la comisión de errores en la lengua extranjera (LE) hacia reflexiones críticas. Está claro que, en nuestro caso, cuando hablamos de lengua materna, aludimos al wolof<sup>12</sup> senegalés.

Pero, cabe aportar matizaciones en lo que concierne la naturaleza de este aspecto maternal porque el wolof está en contacto con el *francés senegalés* (variante francófona pero que encaja con el francés estándar), lengua oficial, lengua de escolarización y lengua de divulgación científica junto al wolof en Senegal.

De entrada, asumiendo conferir al wolof senegalés la categoría de LM, y al francés, la de L1, iremos fundamentando el estudio en teorías lingüísticas con vistas a analizar primero el papel de la LM y/o L1 en la comisión de errores en la LE (el español peninsular sin duda alguna en nuestro caso), el error en ELE, la síntesis entre ese papel y el error en ELE y estas implicaciones en el análisis de nuestro trabajo de campo. Todas aquellas teorías a nuestro alcance que tengan presente el papel de lengua(s) materna(s) y lengua(s) primera(s) en la

---

<sup>11</sup> Los conductistas no teorizan de la misma forma el concepto de error que los innatistas o mentalistas. Los estudiosos del AC tampoco conciben el error de la misma manera que los teóricos del AE. Además, durante mucho tiempo ha prevalecido la predominancia del error lingüístico a sabiendas de que hoy por hoy se da cabida en las investigaciones de corte contrastivo al error pragmático sea sociopragmático, sea pragmalingüístico.

<sup>12</sup> Aclaramos que la lengua wolof senegalesa no se enseña y tampoco se aprende en el contexto escolar colegial y de secundaria senegalés, aunque no es de extrañar que haya proyectos del Ministerio de Educación encaminados a introducirlo en el sistema escolar primario. A nivel universitario sí que el Wolof es lengua optativa en unas Facultades de Filología. Sin embargo, el hecho de que el alumnado colegial y de secundaria senegalés no aprende Wolof no significa restar importancia al mismo en el rol que puede jugar en la comisión de errores en otras lenguas extranjeras, especialmente el español.

comisión de errores en la LE nos ayudarán a poder plasmar su quintaesencia al caso del wolof (LM) y del francés de Senegal para con el ELE.

En concordancia con las mencionadas consideraciones, para acercarnos al concepto de error(es), huelga plantear un paso previo imprescindible en lo que se refiere a la Lingüística Contrastiva (LC, en lo sucesivo). Así que, brevemente señalaremos en qué consiste.

Polo, J. R. & Nieto, N. (2018) parecen esbozar elementos de respuesta relevantes:

Para situar el nacimiento de la Lingüística Contrastiva (LC), tenemos que remontarnos a la II Guerra Mundial, cuando surgió el interés por buscar métodos más rápidos y eficaces para la enseñanza de lenguas extranjeras a los soldados estadounidenses, además de la atención a la expresión oral. A partir de ese interés, teorías, métodos y conocimientos lingüísticos comenzaron a trabajar en función de determinadas áreas de conocimiento en las que la lengua estaba involucrada, creando así nuevas disciplinas (enseñanza/aprendizaje de LE, logopedia, traducción asistida, lexicografía...). La Lingüística Aplicada, esto es, la aplicación de la Lingüística a otras áreas, ha destacado especialmente en el área de la enseñanza/aprendizaje de LE. Con este mismo objetivo, el de profundizar y mejorar el proceso de aprendizaje de LE, nace a finales de los años sesenta una subdisciplina de la Lingüística Aplicada: la Lingüística Contrastiva o lingüística de contrastes. (Polo, J. R. & Nieto, N., 2018, p. 104).

Desde nuestro punto de vista, la LC debe constituir una herramienta eficaz capaz de evidenciar unas perspectivas de análisis y estudios de la comisión de errores dentro de la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas segunda y/o extranjera. Al través de unas de sus versiones: Análisis contrastivo, Análisis de errores, Análisis de interlengua (AI), etc., intentaremos tener una visión de conjunto de la LC, una visión ecléctica con una cierta triangulación de los tres enfoques para orientar el presente análisis de la comisión de errores enmarcándola dentro de la relación contrastiva LM y/o L1 & LE.

A este respecto, para ir examinando el concepto de error(es), desde un enfoque ecléctico, fundamentaremos las reflexiones dentro de las corrientes de la LC extrayendo de cada una los mejores instrumentos que ayuden a contemplar mejor la comisión de errores desde la vertiente de la enseñanza/aprendizaje de la LE, considerando la importancia de la LM y/o la L1 del/de la aprendiente cuya(s) influencia(s) resulta(n) notable(s) para mejor atisbar lo que se considere como error(es) desde la LM y/o la L1 hacia la LE. En este orden de ideas, parece importante examinar algunas consideraciones clave en torno al concepto de error(es).

### 2.1.1. Valoraciones del concepto de error

En la enseñanza-aprendizaje de una lengua segunda o extranjera (L2), la lengua materna del/de la aprendiente puede ejercer influencias en la comisión de errores si se escudriña cuidadosamente la causa de los errores que parece ser una cuestión difícil de resolver y si se quiere dar por sentada una definición “irrefutable” y “unívoca” del concepto de error(es) por lo que desde diversas perspectivas teóricas difieren la aproximación al origen y el enfoque definitorio asignados al término.

Si históricamente la aproximación a la actitud ante la comisión de errores se ha hecho de forma negativa por lo que en las aulas de L2 o LE la receta de subsanación o terapia consistía en erradicarlos para evitar que perdurarán y se fijarán, hay otras miradas que atisban la comisión de errores como un proceso natural y normal dentro del cual el papel de la lengua materna viene a propiciar elementos de respuestas sobre el porqué de un error y sobre su significado.

Desde la perspectiva tradicionalista, está claro que se consideraban los errores indeseables e indeseados, motivo de distorsión y obstáculo, así como prueba de fracaso en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la L2 o LE tanto para los/las docentes como para los/las aprendientes que manifestaban un cierto rechazo de los mismos según dos Santos, A. C. & Cunha Silva, D. F. (2007).<sup>13</sup>.

Esas posturas tradicionalistas de aproximación al error se enmarcan en los métodos de base estructural para la enseñanza de lenguas extranjeras y examinan el error de modo negativo como si en el aula su predicción y su erradicación debieran programarse de facto previamente.

---

<sup>13</sup> Cita recuperada del artículo *El análisis de errores: propuestas de actividades para trabajar en clase* de Ana Cristina dos Santos y Diego Fernando Cunha Silva, disponible en la página Web del Centro Virtual Cervantes © Instituto Cervantes (1997-2019). [En línea]: [https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/rio\\_2007/39\\_dossantos-cunha.pdf](https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/rio_2007/39_dossantos-cunha.pdf) [Fecha de consulta: 02 de diciembre 2017].

En sintonía con esta consideración, para Molero Perea, C. y Barriuso Lajo, C. en su artículo (disponible en la página Web del Centro Virtual Cervantes © Instituto Cervantes, 1997-2019)<sup>14</sup>:

En el pasado, y todavía en muchas aulas de L2 o LE, se tenía una imagen negativa del error, era algo que en el aula se debía erradicar para que no se fijara, y no es hasta los años 50 que los teóricos, desde posturas conductistas, comenzaron a preocuparse por este tema, y observaron la adquisición del lenguaje en relación directa con el error, como una serie de hábitos. (Centro Virtual Cervantes © Instituto Cervantes, 1997-2019).

De esa contemplación de la adquisición del lenguaje en relación directa con el error como una serie de hábitos, parece irrefutable intuir que psicológicamente es a partir de una cierta realidad conductista vivida que se realiza una plasmación de la repetición de dichos hábitos de una esfera A (LM y/o L1) a una esfera B (L2 o LE). Lo que podría obviar que en el proceso de enseñanza o adquisición de una L2 o LE, tener presente la lengua materna facilita ver en qué medida esta juega un papel en la comisión de errores.

Partiendo de esta mirada retrospectiva, a continuación, examinamos la definición del concepto de error para luego estudiar el papel de la lengua materna en la comisión de errores en el momento de la enseñanza-aprendizaje de una L2 o LE en general y especialmente el error en ELE para intentar sacar conclusiones que ayuden a ver qué implicaciones hay en un caso específico como la relación contrastiva entre el wolof/francés y el ELE desde una perspectiva de enseñanza-aprendizaje del mismo en el contexto escolar senegalés.

### **2.1.2. Fundamentación conceptual de *error***

Desde nuestra percepción intuitiva, por error(es), entendemos la alusión a los “outputs” o eductos orales y/o escritos de los/las aprendientes caracterizados por una cierta desviación con respecto a lo que se considere “correcto” o “aceptable” y propio de la lengua meta en un contexto de enseñanza-aprendizaje y/o de adquisición de lenguas segunda o extranjera en una situación de inmersión lingüística o no.

---

<sup>14</sup> Cita recuperada del artículo *¿Error u horror? La importancia del error en la clase de ELE* de Clara M.<sup>a</sup>. Molero Perea y Carmen Barriuso Lajo, disponible en la página Web del Centro Virtual Cervantes © Instituto Cervantes (1997-2019). [En línea]: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/napoles\\_2012/14\\_molero.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/napoles_2012/14_molero.pdf) [Fecha de consulta: 02 de diciembre de 2017].

Siguiendo esta lógica, para el Diccionario de términos clave del Centro Virtual Cervantes<sup>15</sup>, el concepto remite también a

[...] aquellos rasgos de la producción oral o escrita de los aprendientes que se desvían de los que son propios de la lengua meta. Como consecuencia de la multiplicidad de errores que se pueden presentar, se han propuesto diversas clasificaciones, que varían en función del objetivo que se persigue (investigación, enseñanza, corrección, etc.). (Diccionario de término clave de ELE / Centro Virtual Cervantes © Instituto Cervantes, 1997-2019).

En concordancia con esta definición del Centro Virtual Cervantes, los “outputs” erróneos vienen clasificados según los objetivos perseguidos en:

- el criterio gramatical o lingüístico (errores de corte fonológico, ortográfico, morfosintáctico, léxico, semántico, pragmático-discursivo, etc.),
- en el de estrategias superficiales de omisión, adición por hipercorrección como la regularización o falsa analogía (“*\*la tercera problema*”, *la idioma*, etc.) o la doble marca (“*\*voy a explicaré*”), yuxtaposición, elección y formación erróneas por adivinanza (“*\*vitamino*”); desorden oracional,
- en el pedagógico por transición como *\*ayer he comido*, por inadecuación de la técnica de enseñanza y progresión en la impartición de los contenidos y sistematización por la ausencia de una categoría o estructura en la LM del grupo de aprendientes como el caso del *trato de usted* en los estudiantes francófonos del ELE que usan en la mayoría de los casos *vosotros* para *tratar de usted* a una sola persona, etc.);
- en el etiológico en función del origen causal de la comisión de errores dentro de la propia lengua (error intralingüístico), a partir de dos lenguas (como materna y segunda o extranjera: error interlingüístico) o vinculada con la simplificación, y
- en el comunicativo con los errores de ambigüedad, irritantes, etc. Los hay locales que afectan a elementos individuales de la oración sin que rompan la comunicación, también los hay globales *inaceptables* e *impropios* gramaticalmente, *ambiguos* en cuanto al mensaje e irritantes (hacia el oyente) y estigmatizados o “estigmatizables” (para el hablante).

---

<sup>15</sup> Cita recuperada del Diccionario de términos clave de ELE de la página Web del Centro Virtual Cervantes © Instituto Cervantes (1997-2019). [En línea]. Disponible en [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/error.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/error.htm) [Fecha de consulta: 02 de diciembre de 2017].

En este sentido, por una parte, parecen considerarse los errores fenómenos inevitables en la enseñanza-aprendizaje de lenguas modernas (Corder, S. P., 1967, p. 162) desde una perspectiva intralingüística, interlingüística y extralingüística. Por otra, los errores parecen vislumbrarse como rasgos intrínsecos y partes integrantes del proceso de aprendizaje (Brooks, N., 1960) y constituyen herramientas imprescindibles para el (re)ajuste de este en el sentido de que “son vistos como un fenómeno que caracteriza las diferentes etapas que atraviesa el estudiante en su proceso de aprendizaje antes de alcanzar la competencia deseada, y como tales, son necesarios y positivos porque indican el proceso que se está siguiendo.” (Cesteros, S. P., 2004, p. 102).

Estos enfoques caracterizadores de los errores sintonizan con la perspectiva definitoria de Torijano Pérez, J. A. (2004, p. 21) que, al respecto, indica teóricamente que el error es la desviación sistemática inherente al “input” no aprendido y por lo tanto mal expresado.

López Fernández, M. S. (1997, p. 27), a imagen de Torijano Pérez, J. A. (2004), orienta el aspecto involuntario que encuadra la comisión de errores y desde su visión teórica, cualquier transgresión involuntaria de la normativa lingüística sentada en una determinada comunidad lingüística da pie a generar errores. Sin embargo, a esta normatividad, cabe aplicarle una cierta relatividad con lo que no corresponde a la univocidad en el sentido de que, anecdóticamente, recordamos un *uso muy ilustrativo y chistoso* en nuestra lengua materna wolof hace unos diez años que daría en español literalmente “\*bañar los platos” en vez de *fregar los platos*. Por ignorancia de la norma de la selección léxica adecuada y coherente, plasmar el significado del predicado *bañar* al de *fregar* parece ser entendible desde una percepción cognitivista y comunicativa, aunque no es de extrañar que ese tipo de desviación invite a *partirse de risa*. Por lo tanto y con relación a la norma gramatical, según James, C. (1998, p. 64), el grado de ignorancia de la normativa lingüística explica en cierta medida la desviación cometida y perceptible con los criterios de gramaticalidad, aceptabilidad y exactitud que ayudan a enfocar la delimitación de los conceptos: *error*, *falta* y *lapsus*.

### **2.1.3. Delimitaciones de los conceptos *error*, *falta* y *lapsus***

En concordancia con la pluralidad de definiciones del concepto de error(es) gracias a su previa fundamentación teórico-metodológica por Corder, S. P. (1967) como su aportación novedosa en el campo de la lingüística contrastiva (AE), cabe precisar la diferencia que hay entre el concepto y otros contiguos como la *falta* y el *lapsus*. Norrish, J. (1983, p. 7) parece

delimitar los tres conceptos considerando el *error* como desviación sistemática, la *falta* (o "equivocation" para Corder, S. P. (1967) como desviación inconsciente y eventual y el *lapsus* como desviación por factores extralingüísticos provocada por desconcentración o memoria corta.

Las delimitaciones de los conceptos de *error* y *falta* vienen ilustradas en Andreou, E., & López-García, M. P. (2016, p. 137) a través de estos siguientes ejemplos:

- Para el error: “*Mi casa es\* {está} en un\* {una} calle tranquila. [A54]*”; “*Cuando era niña fui\* {era} mucho\* {muy} activa. [B72]*” donde la sistematicidad de la comunicación está alterada.
- Los mismos autores, ejemplifican el concepto de *falta* a través de estas dos oraciones: “*Mi dormitorio\*13 {dormitorio} 14 es muy grande y cómodo. [A55]15*”; “*Quando\* {Cuando} era niña asistía a clases de ballet. [B53]*”. (Andreou, E., & López-García, M. P., 2016, p. 137) donde la comunicación se entiende a pesar de las lagunas ortográficas.

Partiendo del entendimiento conceptual que se desprende del término *error*, cabe recordar que han existido dos miradas dicotómicas y hasta tres de cara a la teorización del concepto dentro de la lingüística contrastiva.

#### 2.1.4. Dicotomía de perspectivas sobre el concepto de *error*

Las perspectivas de corte AC y AE han tratado el concepto de error de forma dicotómica en cuando a su significancia en una y otra línea contrastiva.

Primero, hay una actitud positiva que valoriza el error como factor producente inevitable pero necesario durante el aprendizaje; lo que parece corroborar Besse, H. & Porquier, R. (1991):

L'Analyse d'erreurs a alors un doublé objectif, l'un théorique : mieux comprendre les processus d'apprentissage d'une langue étrangère ; l'autre pratique : améliorer l'enseignement. Ils s'articulent l'un à l'autre : une meilleure compréhension des processus d'apprentissage contribue à la conception de principes et de pratiques d'enseignement mieux appropriés, ou sont reconnus et acceptés le statut et la signification des erreurs. (Besse, H. & Porquier, R. 1991, p. 207).

Abundando en la misma lógica valorativa del error para aprender de él de forma positiva, Muñoz-Basols, J. (2004) comparte una reflexión a la vez ilustradora y pertinente en la medida en que apunta:

Para mostrar a hablantes angloparlantes que aprender de los errores vale la pena diseñé la siguiente frase en tono humorístico: “*An error a day keeps the teacher away*” (Muñoz-Basols, J. 2004: 32). Esta paráfrasis del famoso refrán ‘*An apple a day keeps the doctor away*’ viene a decir que aprender un error típico cada día, y cómo corregirlo, tendrá como resultado una sustancial mejora en la competencia lingüística, por lo que no será necesario reunirse con el profesor para repasar un examen lleno de errores típicos. (Muñoz-Basols, J., 2004, p. 4).

No debe considerarse entonces la comisión de errores como un fatalismo según la reflexión de Muñoz-Basols, J. (2004) ya que el/la que aprende y comete errores, siempre y cuando esté consciente de sus lagunas y sea capaz de subsanarlas con eficacia, llegará a perfeccionar su competencia lingüística.

Segundo, existe otra postura negativa desde la que se atisba el error como fenómeno contraproducente de inadecuación de las técnicas docentes y de las estrategias de aprendizaje.

Tercero, una actitud más conciliadora que se nutre de ambas perspectivas, es decir la teoría de la IL cuya superación de las dos primeras aproximaciones contrastivas al error va en el sentido de indagar las causas subyacentes a la comisión de errores en orden a aplicar subsanaciones.

*La actitud positiva* se vincula con el enfoque de Análisis de errores (AE) en contraposición al Análisis contrastivo (AC), la *actitud negativa*.

En la versión más clásica del AE, Corder, S. P. (1967) parte del postulado de que no todos los errores cometidos en el proceso de aprendizaje de una lengua segunda o extranjera son inherentes a la transferencia negativa desde la lengua materna, es decir, las interferencias entre lo materno y la lengua meta.

Dentro de esta perspectiva positiva, Corder, S. P. (1976) tiene presente que la lengua materna de los/las aprendientes de una lengua meta es como una suerte de *dialecto idiosincrásico* con sus especificidades distintas de las de la lengua meta. Corder, S. P. (1971), en un intento metodológico, estudia su teoría del AE en torno al análisis y la identificación de las expresiones idiosincrásicas y de las estructuras generadas por el/la aprendiente de la lengua meta.



Primero, parte del supuesto de que cabe reconocer o *identificar* las propiedades idiosincrásicas del/de la discente presentes en una oración formalmente bien hecha pero pragmáticamente irrelevante en el debido contexto discursivo como en nuestro ejemplo anecdótico: *bañar los platos*.

Segundo, propone *describir* el output (educto) idiosincrásico del/de la aprendiente comparando la lengua nativa y la lengua meta a partir de sus sistemas gramaticales contrastados.

En última instancia, el modelo de Corder, S. P. estriba en *explicar* “los fundamentos psicolingüísticos del cómo y del porqué del *dialecto idiosincrásico*” que motivarían la toma de decisiones terapéuticas como factor imprescindible en el proceso del aprendizaje.

En función de este enfoque metodológico de *identificar-describir-explicar-subsanar* los errores cometidos, contrastando el modelo del AC con el del AE, Cesteros, S. P. (2004, p. 104) observa que este último da cabida en su planteamiento a *la revalorización del error* que ya no se evita o erradica, sino que se considera un elemento indispensable para comprobar que el aprendizaje se está produciendo.

Los avances teóricos tocantes al *lenguaje idiosincrásico* han participado del planteamiento de la hipótesis de la IL más tarde.

*La actitud negativa* está teorizada por un grupo de lingüistas como perspectiva crítica contra el AE; dichos lingüistas destacan la tesis de que los errores constituyen una influencia obstaculizadora e inadecuada en el proceso del aprendizaje. En esta línea de contradicciones en contra del AE entra la crítica de Ringbom, H. (1986) que defiende que el número de las frases correctas viene a compensar el de los errores y por tanto la gravedad baja mientras que para Zydatiss, W. (1974), lo que Corder, S. P. señala como *competencia transitoria*, puede recibir la interpretación de *aceptabilidad*.

A modo de síntesis, las consideraciones antes mencionadas tocantes al concepto de error vienen recapituladas en una visión sinóptica evolutiva que se ofrece en la siguiente tabla como un conjunto con una cierta dicotomía entre el AC y el AE por Landriault, B. (1980, p. 86):

**Tabla 1 Sinopsis dicotómica del AC y del AE.**

	TIPOLOGÍA DE ANÁLISIS	
	Análisis contrastivo (AC)	Análisis de errores (AE)
Enfoque teórico	Lingüística estructural y behaviorismo.	Lingüística generativo-transformacional y cognitivismo.
Campo de interés	Descripción de la lengua y predicción del error.	Adquisición de L2.
Concepto de error	El error es una tara, una violación del sistema lingüístico de la lengua meta.	El error es útil y necesario. Es una característica sistemática y refleja la competencia transitoria en un momento dado.
Fuente del error	Interferencia con L1.	Interferencia con L1, características de L2 y las propias estrategias de enseñanza.

El modelo del AE ha sido un paso suplementario en la indagación del concepto de *error* sobre todo en lo que se refiere a su fuente porque las debilidades del AC han consistido en cierta medida en enmarcar la aproximación al término dentro de consideraciones lingüísticas poniendo el acento principalmente sobre el *error lingüístico* mientras que este va más allá de aspectos lingüísticos tanto más que la LM del aprendiente, por el fenómeno de la idiosincrasia especialmente desde una óptica intercultural, participa de la comisión de errores pragmáticos en el sentido de que observa Haverkate, H. (1998):

Lo que falta, sin embargo, en la mayor parte de los estudios contrastivos es el enfoque consistente de fenómenos pragmalingüísticos, lo cual, desde el punto de vista de la comunicación intercultural, es una omisión inaceptable, puesto que errores de tipo pragmalingüístico pueden perjudicar seriamente el contacto social entre emisor y receptor. Así, por ejemplo, el empleo incorrecto del subjuntivo por un hablante no nativo del español no influye negativamente en la relación interaccional con el interlocutor; faltar a las normas de cortesía verbal, en cambio, encierra una amenaza potencial de esa relación. (Haverkate, H., 1998, p. 45).

Aunque ninguna de las teorías contrastivas tiene la panacea de constituir el modelo prototípico de análisis de la comisión de errores, huelga notar que la observación de Haverkate, H. (1998).<sup>16</sup> en cuanto a los límites del AC merece ser tenida presente sobre todo a la hora de plantear teóricamente el papel que podría jugar el holandés como LM en la comisión de errores en ELE para aquel/aquella aprendiente neerlandés/sa sobre todo en el uso pragmalingüístico de los actos de habla indirectos muy presentes en el holandés y ante el cual el español es reacio y manifiesta algún tipo de reticencia en cuanto al lenguaje indirecto que es muy usado en wolof senegalés. De hecho, el factor pragmalingüístico conjugado con la noción del lenguaje indirecto.<sup>17</sup> (en holandés o wolof como LM) constituirían evidencias comprobantes del papel de la LM en la comisión de errores en la L2 o la LE. Volveremos sobre esta advertencia de Haverkate, H. (1998) especialmente a la hora de plantear el papel de la LM en la comisión de errores en la L2 o LE.

#### **2.1.5. A modo de síntesis**

A modo de recapitulación, muchos/muchas estudiosos/as tienen más o menos la misma aproximación definitoria al concepto de error(es). Sin embargo, hay contrastes metodológicos en cuanto a los enfoques AC, AE o AI. Las posturas negativas concuerdan con el AC, las positivas a favor del enfoque de Corder, S. P. (1967), las conciliadoras sintonizan con el AI.

Además de tener presente la única vertiente lingüística en la comisión de errores (LM y/o L1 hacia L2 o LE) las más de las veces, cabe replantearla en términos pragmalingüísticos, sociolingüísticos, socioculturales, etc. por lo que el/la aprendiente de una L2 o LE no solo aprende sus aspectos lingüísticos sino el sistema en sí por completo.

---

<sup>16</sup> Según advierte Haverkate, H. (1998, p. 51), En términos generales, la cultura española se muestra reacia al uso indirecto del lenguaje, lo cual no sólo se aplica al empleo de la ironía, sino también a la realización de los llamados actos de habla indirectos, como veremos en el apartado dedicado a la cortesía exhortativa. Esta predilección por la expresión directa del mensaje lingüístico se plasma de manera elocuente en el refrán 'Llamar al pan pan y al vino vino'. No obstante, todo esto no quiere decir que al locutor español le falten medios para expresarse irónicamente, pero lo que llama la atención a propósito de esto es que en no pocos casos las expresiones irónicas se caracterizan por una estructura sintáctica prefijada, por lo que en el proceso interpretativo no se plantean problemas de tipo inferencial.

<sup>17</sup> Recordemos que el lenguaje indirecto se concreta al través de recursos como la ironía, la interrogación "exhortativa" (en un contexto sociolingüístico como el wolof senegalés, esta consiste en hacer una petición, mandar, ordenar o dar instrucciones con el uso de la oración interrogativa).

A este respecto, la reflexión de Vez Jeremías, J. M. (2004) en cuanto a las fuentes del error sí que es vinculable con la postura de Haverkate, H. (1998) en lo que se refiere a la faceta discursiva a la hora de examinar el rol de la LM y/o L1 en la comisión de errores en la L2 o LE:

Mientras el análisis contrastivo trata de predecir las posibles dificultades o facilidades que se presentarán, sobre la base de la comparación de la descripción de la lengua base (L1) y la lengua de referencia (L2), el procedimiento de analizar los errores sigue, por su parte, una metodología ‘a posteriori’ con la que intenta descubrir la causa de tal o cual error. (Vez Jeremías, J. M., 2004, p. 152).

El recorrido teórico en torno al concepto de error en sus vertientes fuerte (positiva) y débil (negativa) nos sirve de trampolín para ir explorando el papel de la LM y/o L1 en la comisión de errores porque el aprendizaje de una L2 o LE siempre se vincula con este proceso de interferencias y de influencias de la LM y/o la L1 que nunca se "desactivan" totalmente por mucho que las estrategias docentes privilegien la lengua meta sobre todo en los enfoques de corte comunicativo.

## **2.2. Papel de la lengua materna en la comisión de errores**

En la enseñanza de una L2 o LE, cabe tener en cuenta que la lengua materna y/o primera de los/las aprendientes de un modo u otro dificulta (tal vez facilite) el proceso de enseñanza-aprendizaje en el sentido de que la comisión de errores se ve relacionada con la influencia que pueden ejercer la LM y/o la L1 si bien todos los errores no son imputables siempre al fenómeno de la interferencia como manifestación de la interlengua.

Para aproximarnos al papel de la lengua materna en la comisión de errores, triangularemos o interrelacionaremos las tres perspectivas teórico-metodológicas del AC, del AE y de la IL de la lingüística contrastiva para mejor atisbar el concepto de *error* porque no siempre los estudiosos de la LC versión AC, AE o AI han tenido la misma postura teórica orientada a investigar el error desde la óptica del papel desempañado por la LM en su comisión considerando la transferencia lingüística (rechazada en el AC), teniendo presente la despenalización del error (en el AE) y la minimización de la transferencia del mismo (en el AE, también).

Si la hipótesis del AC, fundamentada en la teoría psicolingüística de corte conductista, estriba en la descripción de las diferencias y similitudes de dos sistemas lingüísticos; predice que los errores de los aprendientes de una L2 o LE son la resultante de la *interferencia* (la transferencia en su versión débil) con la LM y/o LE causada por las divergencias entre las estructuras de las dos lenguas en contacto (Alexopoulou, A., 2010, p. 1). En este orden de ideas, se considera “improducible” el papel de la LM en la comisión de errores en la L2 o LE puesto que está “penalizada” y rechazada la transferencia interlingüística interferente (interferencia) por los analistas contrastivos.

La despenalización del error y la minimización de la transferencia en la hipótesis del AE han permitido considerar una perspectiva orientadora de la conceptualización del papel “productivo” del error que ayuda a (re)ajustar el proceso de enseñanza-aprendizaje y cerciorarse que se está produciendo.

Antes de seguir analizando el papel de la LM y/o L1 en la comisión de errores en la L2 o LE, nos parece interesante explicitar el contenido conceptual de unos constructos teóricos o variables que se enmarcan en la lingüística contrastiva al través de los tres enfoques del AC, del AE y de la hipótesis de la IL. Se tratan de constructos o variables claves en la interpretación que puede recibir el rol de la LM y/o L1 en la comisión de errores en la L2 o LE.

### **2.2.1. La sistematicidad**

Teniendo en consideración el sistema lingüístico como un todo conformado por subsistemas, cabe asumir que la tipología de errores de las más de las veces se enmarca en uno o varios de esos subsistemas a menos que sean errores no sistemáticos.

En realidad, el examen de la IL permite resaltar características como la sistematicidad en un determinado momento de su evolución. En las diferentes fases procesuales de la construcción de la IL, el/la aprendiente sí que tiene a su alcance un sistema interno o interiorizado de reglas estructuradas con una cierta coherencia interna como reflejo de una “apropiación” de la lengua meta asimilable a unos procesos estratégicos para Frauenfelder, U. *et al.*, (1980, p. 47) que fundamentan la construcción de las reglas interlinguales. La IL del/de la aprendiente de una lengua segunda o extranjera funciona con su “propia gramática”. De ahí que se establezca una cierta estructura sistemática las más de las veces incongruente con el

sistema lingüístico de la lengua meta<sup>18</sup> (la interferencia, sería en la hipótesis del AC), pero “congruente” en concordancia con la hipótesis que se construye el aprendiente desde su lengua materna o primera. La sistematicidad de los errores ya se veía esbozada en Corder, S. P. (1967) con un *in-built-system* o un programa interior regido con reglas. De la sistematicidad de los errores depende en cierta medida la posibilidad de describirlos como no aislados mientras que, en el caso de los errores no sistemáticos, encontrar una base estructurada sólida para interpretarlos resulta una tarea ardua. Muchos teóricos abundan en corroborar consensualmente la propiedad sistemática.

Lo que Corder, S. P. (1967) identifica como un *in-built-system* corresponde en Selinker, L. (1969) a un sistema con una estructuración consistente sistemáticamente diferente de una recopilación de errores (Selinker, L., 1972, p. 231) cuando en su caso, Tarone, E. (1994, pp. 1715-1719) subraya el aspecto sistemático de la IL que remite al *sistema lingüístico* del aprendiente de una lengua segunda o extranjera en el sentido de intentar expresar significados en la lengua meta identificando interlingüísticamente procesos perceptivos desde el sistema interiorizado.

La postura de Nemser, W. (1992, p. 52) con relación a estas miradas teóricas sobre la sistematicidad aboga por un *sistema estructurado internamente* diferente de la LM y de la lengua meta por no tomar por una suerte de *pidgin*, hibridismo o mezcla de ambas sino por un *sistema lingüísticamente independiente y consistente*.

La perspectiva de Santos Gargallo, I. (1999) se acerca a la mirada de Nemser, W. (1992) en la medida en que la IL “posee rasgos de la lengua materna y otros propiamente idiosincrásicos” (Santos Gargallo, I., 1999, p. 28). La investigadora caracteriza la IL con criterios sistemáticos que giran en torno a:

- un sistema lingüístico distinto de L1 y L2;
- un sistema internamente estructurado;
- un sistema constituido por etapas que se suceden;
- un sistema dinámico y continuo que cambia a través de un proceso creativo;
- un sistema configurado por un conjunto de procesos internos;
- un sistema correcto en su propia idiosincrasia. (Santos Gargallo, I., 1993, pp. 128-129).

---

<sup>18</sup> Asumimos que el uso de la lengua meta en este estudio equivale a decir el de la L2 o LE.

Desde otra perspectiva diferente de las posturas mencionadas en concordancia con la sistematicidad, Durão, A. B. D. A. B. (1999, p. 73), pasando revista el concepto de error(es), subraya la gravedad de estos a través de tres criterios clave: (1) el *error comprensible y aceptable*; (2) el *error comprensible pero inaceptable* y (3) el *error no comprensible*. Este tríptico de criterios informa de la sistematicidad de los errores en la mayoría de los casos (salvo los no sistemáticos).

Además de esas visiones teóricas tocantes a la sistematicidad, cruzando los dos enfoques interpretativos de la naturaleza de la comisión de errores en Corder, S. P. (1992, 1973) y en Baralo, M. (2004), se puede intuir que el presupuesto para indagar la comisión de errores estriba en su propiedad sistemática (Corder, S. P., 1992, 1973, p. 266) puesto que, funcionando la IL como una *gramática hipotética*<sup>19</sup> (GH, en lo sucesivo), para Baralo, M. (2004, pp. 2-4), si se confirma la hipótesis del aprendiente, su IL se ve consolidada y pasa a etapas superiores mientras que si se infirma, puede haber fosilización o reestructuración del supuesto interlingual. Consideramos que este proceso de reestructuración se realiza si y solo si se da por sentada la sistematicidad de la IL tanto más que si no procede la GH, en el proceso reestructurador, el/la aprendiente pasará por cinco etapas sistematizables: *seleccionar las áreas erróneas* en los aductos gracias a su GH, *ordenarlas, sistematizarlas, comprenderlas y expresarlas* en su educto. La no sistematicidad de los errores plantearía dificultades de análisis e interpretación.

A continuación, examinemos el constructo conceptual de *variabilidad*.

### 2.2.2. La variabilidad

Si el concepto de variabilidad remite sinonímicamente a vocablos como: *inestabilidad, cambio, variación, mutabilidad, incertidumbre, versatilidad, alteración, transformación*, al enmarcarla dentro del ámbito lingüístico-contrastivo, huelga reseñar brevemente la aproximación de unos lingüistas contrastivos para con el término que ocupa un lugar de predilección en los estudiosos de la interlengua. Pero antes, para acercarnos mejor a la noción de variabilidad, ¿cómo define el Diccionario de términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes © Instituto Cervantes (CVIC, 1997-2019) el concepto de *variedad lingüística*?

---

<sup>19</sup> Desde nuestra modesta perspectiva, de la *gramática hipotética* depende la consolidación de la IL por la validez hipotética de la percepción interlingual del aprendiente, su no consolidación (fosilización) o su reestructuración.

La respuesta se sintetiza en la siguiente cita:

La variedad lingüística hace referencia a la diversidad de usos de una misma lengua según la situación comunicativa, geográfica o histórica en que se emplea y según el nivel de conocimiento lingüístico de quien la utiliza. Así pues, en función de la variable que interviene, se distinguen cuatro tipos de variedades: las variedades funcionales o *diafásicas* (los registros de lengua), las variedades socioculturales o *diastráticas* (los niveles de lengua), las variedades geográficas o *diatópicas* (los *dialectos*) y las variedades históricas o *diacrónicas*. (Diccionario de término clave de ELE / Centro Virtual Cervantes © Instituto Cervantes, 1997-2019).

En concordancia con la definición facilitada por el Centro Virtual de Instituto Cervantes, cabe notar que la variabilidad sigue despertando el interés de quienes investigan la IL. A este respecto, indagando la variación gramatical<sup>20</sup> en el uso de Ser-Estar en estudiantes francófonos quebequenses, Agudelo, S. P. (2017) indica que

Aunque el carácter sistemático de la IL es relevante también lo es su naturaleza variable, ya que hay una reestructuración permanente que permite ir de una etapa a otra (*capacidad continua*, Tarone, E., 1992). Ellis, R (1997: 25) argumenta que en cualquier estado de la IL los estudiantes utilizan algunas veces una forma y otras veces otra; esto significa que dos errores pueden alternar. (Agudelo, S. P., 2017, p. 86).

Partiendo de esta idea y vinculándola con la idea de *variabilidad* en los estudios de IL, Tarone, E. (1992) subraya que la variabilidad consiste en un *paradigma continuo* enmarcado en una conexión directa por “una relación directa entre las variantes y los estilos lingüísticos. Este continuum en Tarone, E. está concebido en Selinker, L. (1972) en términos de diferentes procedencias de los datos lingüísticos (los inputs) que dan paso a diferencias de sistemas lingüísticos. Tarone, E. (1992) insiste en que este continuum es inherente a la ambivalencia o

---

<sup>20</sup> Esta variación gramatical la podríamos extender o plasmar a una cierta variación pragmática como en el caso del tuteo y del trato de usted español peninsular para aquellos aprendientes francófonos de E/LE en el contexto senegalés donde solo cuentan con el tuteo “tu” francés (un verdadero *tú* español peninsular) y el “vous” francés, que es a la vez *usted* y *ustedes* además de que cuentan con un solo *tú* en la lengua vernácula wolof, es decir, “ngeen” (Ndao, D. & Bop, A. K., 2016, pp. 1-13). De allí que la variabilidad en la IL goza de todo su interés porque, desde nuestra propia práctica y experiencia docente, no es de extrañar que nuestros alumnos wolofes francófonos se expresen por escrito o por oral con tantas variaciones a la hora de usar tú, usted, vosotros y ustedes.



la realidad dicotómica entre *estilo cuidadoso* y *estilo vernáculo*; uno *más formal, refinado, rebuscado y culto*, y otro menos.

El cruce del concepto de *variabilidad* con el de *transitoriedad* en Corder, S. P. (1967) informa de que quien aprende una L2 o LE hace menos énfasis en transmitir mensajes elaborados con lo que desde fuentes diferentes (Selinker, L., 1972) y desde el estilo vernáculo (Tarone, E., 1992), no solo varía la atención prestada a la constitución del mensaje menos elaborado, sino también entran en consideración otras variables como la función comunicativa, el contexto lingüístico, la tipología de formalidad dentro de la que se enmarca la situación comunicativa, la capacidad habilidosa en el ajuste del habla en consonancia con lo requerido por la situación comunicativa. Siguiendo esta lógica, Durão, A. B. D. A. B. (2007, pp. 47-53) explica que la *variabilidad sistemática* “obedece a reglas lógicas cuando dos o más formas gramaticales varían contextualmente en un mismo punto en el tiempo” por:

- factores sociales con los que variables extralingüísticas como la edad, el sexo, el origen, la etnia, la religión, el rol social, la profesión, el estatus, la fluidez verbal, y la personalidad del aprendiente hacen que se alternen dos o más de dos formas lingüísticas;
- la tipología de tareas en consonancia con los deberes que se solicita del aprendiente y de su competencia en realizarlos dada sus variaciones temáticas, contextual-lingüísticas y discursivas;
- el dominio del discurso que fluctúa entre la elección de las estructuras sintácticas de las unidades en la IL, la superposición de los discursos individuales de los aprendientes y la transición entre una variedad de estilos;
- el ambiente lingüístico que requiere el uso de recursos adecuados para la situación comunicativa para que sea fluida la comunicación. (Durão, A. B. D. A. B., 2007, pp. 49-51).

En lo que se refiere a la *variabilidad no sistemática*, estriba en logros y equivocaciones inexplicables lógicamente y es inherente a la alternancia de dos formas en el mismo contexto situacional, la fluctuación de dos formas en un mismo contexto lingüístico, dos formas que expresan el mismo significado ilocucionario (como dos tipos formales de actos directos e indirectos que permiten expresar los actos exhortativos y la oración interrogativa como forma de petición u orden), la alternancia de dos formas en un mismo contexto discursivo, ninguna evidencia de diferencia en el cuidado prestado a la forma enunciativa (Durão, A. B. D. A. B. 2007, p. 52).

La variabilidad y el uso alternativo de estructuras dentro del proceso de la IL no se alejan tanto del concepto de la permeabilidad que es otra variable que afecta el funcionamiento de la IL.

### **2.2.3. La permeabilidad**

La transitoriedad de las producciones no nativas o la IL están caracterizadas por modificaciones que el/la aprendiente aporta al sistema de la LE con estrategias hipergeneralizadoras, simplificadoras y transferentes gracias a la permeabilidad de la IL. La misma tiene dos vertientes: la penetración en un sistema IL de reglas ajenas a su coherencia interna y la sobregeneralización o distorsión de una regla IL según advierte Adjemian, C. (1976, p. 308).

Abundando en el mismo sentido que Adjemian, C. (1976), subrayan Besse, H. & Porquier, R. (1984, p. 225) que, la IL puede invertirse y de hecho acarrea una relación transferente de la LE hacia la LM. Así pues, la permeabilidad se enmarca en la estabilidad de la LM y la transitoriedad y evolución de la IL y es perceptible en la actuación del/de la aprendiente además de que resulta ser una parte integrante del proceso de enseñanza/aprendizaje de la LE. Esta característica de la permeabilidad viene ilustrándose de la siguiente manera desde la perspectiva de López Fernández, M. S. (2017):

La permeabilidad de la IL posibilita que los nuevos datos de la lengua meta sigan calando, reestructurando el sistema y haciendo evolucionar así la IL hacia nuevos estadios. Si se pierde esa permeabilidad se produce el estancamiento y la fosilización. Desde una perspectiva didáctica, el objetivo es evitar ese estancamiento y favorecer la evolución de la IL, que asimilamos al desarrollo de la competencia comunicativa en la lengua que se aprende. (López Fernández, M. S., 2017, p. 8).

En resumen, y siguiendo a Ellis, R. (1986, p. 50) cuyo planteamiento de la permeabilidad coincide con la visión de López Fernández, M. S. se entiende obviamente que “the second language learners’ language system is permeable, in the sense that rules that constitute the learners’ knowledge at any stage are not fixed, but are open to amendment” (Song, L., 2012, p. 778).

La permeabilidad interlingüística como variable enmarcada en la manifestación de la IL ayuda a tener en mejor consideración el papel de la LM y/o LE en la comisión de errores en la LS o LE como en el caso de la distancia lingüística.

#### 2.2.4. La distancia lingüística

A partir de unos datos experimentales, Cenoz, J. (2001) advierte que la edad, el contexto de uso y la competencia comunicativa constituyen factores que intervienen en la interlengua. Al plantear las interlenguas vasca/inglesa y española/inglesa, explica que empíricamente, la distancia lingüística o tipológica comprueba que los/las bilingües vasco-españoles/as (el vasco no tiene ninguna vinculación genética con el español desde una perspectiva diacrónica), en el momento de la adquisición del inglés, utilizan más la interlengua hispana/inglesa que la vasca/inglesa, lo cual viene confirmado por las “foreignized words” o palabras extranjerizadas en inglés desde la transferencia interlingüística hispana/inglesa. A este respecto, en lo que se refiere a la distancia lingüística, Cenoz, J. (2001) afirma: “It might be encountered in the literature with a range of different terms such as psychotypology or typological proximity (Kellerman, 1977), relatedness distance (Jarvis, 2000), similarity distance (Odlin, 1989), or language distance (Ringbom, 1987)”.

Para no entrar en matizaciones terminológicas y en concordancia con la línea teórica de Cenoz, J. (2001), mantenemos el concepto de distancia lingüística que según Martín Martín, J. M. (2000) debe atisbarse desde dos perspectivas:

Una sería la distancia real entre dos lenguas basada en el análisis y contraste objetivos de los diferentes niveles o subsistemas de las mismas; la segunda haría referencia a la percepción subjetiva que tiene el aprendiz de la distancia entre su L1 y la lengua objeto de aprendizaje, de allí el nombre de psicotipología. (Martín Martín, J. M., 2000, p. 123).

Abundando en el mismo sentido que Cenoz, J. (2001), Martín Martín, J. M. (2000) añade que la *prototipicidad* o distancia lingüística real se vincula con cuanto los aprendientes quieren transferir mientras que la *psicotipología* o distancia lingüística percibida determina lo transferido realmente. A estas dos perspectivas ((Cenoz, J., 2001), (Martín Martín, J. M. (2000))), se suman la mirada teórica de Rast, R. (2010) que también se ha interesado por el tema de la tipología y la psicotipología lingüística estudiando cómo aprendientes usan su

conocimiento idiomático previo a la hora del aprendizaje de otro idioma extranjero por primera vez. Así pues, la distancia lingüística sea tipológica sea psicotipológica, desempeña un papel relevante en la transferencia con lo que resulta evidente que, dependiendo de la cognación o la relación genética entre lenguas románicas a título indicativo, no es la misma si no hay ningún parentesco genético como entre el español de origen latín y el wolof perteneciente al grupo oeste-atlántico de la Familia Nigerino-congoleña (Ndao, D. & Bop, A. K., 2016). Bajo este ángulo, a menos distancia tipológica y psicotipológica, más fácil el aprendizaje, no es un paradigma por tomar al pie de la letra tanto más que la semejanza entre el francés y el español puede ocasionar esta tipología de errores como en los siguientes fragmentos<sup>21</sup>:

“\*No hay que de los institutors en el país, los jóvenes tendrán un niveo de escolar faible, para hablar la idioma español va quedar de más en más difficile por les jóvenes.” [...]

"\*Mi plato preferido es saguasagua que pepido, vitamino, santo, revuelt, fruit de babatado, huile de palmo, jumbo, agno, layo, candio los plato preferido procura la santé, d'energino, activo, croissans." (Bop, A. K., 2013)<sup>22</sup>.

La transferencia a partir del francés de \*institutors (*institutores* para decir *docentes* o *profesores*), \*niveo (“niveau” en francés) para decir *nivel*, \*escuelar<sup>23</sup> para decir *escolar*, \*la idioma en vez de *el idioma*, \*difficile para decir *difícil*, \*vitamino para decir *vitamina*, \*huile de palmo para decir *aceite de palma*, \*layo para decir *ajo*, \*d'energino para decir *de energía*, \*croissans para decir crecimiento, etc. demuestra que la distancia lingüística cercana, a menudo le complica la vida al/a la aprendiente.

La distancia lingüística puede ofrecer claves de medida del grado de la diferencia y la similitud lingüísticas objetiva y psicológicamente.

---

<sup>21</sup> Como profesor de ELE en el Lycée Tamba Commune en 2013, tuvimos registrado en nuestra página Web personal en el segundo semestre estos fragmentos en el momento de corregir la prueba final de semestre con el alumnado de Segundo LH' (principiantes). También, a lo largo del curso escolar 2012-2013, hicimos igual con el Segundo LH' registrando en una tabla una variedad de errores cometidos por los aprendientes con lengua materna o nativa el wolof.

<sup>22</sup> Bop, A. K. (2013). Didactique de dl'espagnol comme langue étrangère - traduction [En línea]. Cita disponible en <http://djily-bop.e-monsite.com/paginas/interlengua.html> [Fecha de consulta: 04 de enero de 2018].

<sup>23</sup> \*Escuelar es una transferencia intralinguística con lo que el aprendiente ya conoce la palabra *escuela* pero partiendo del francés “*école*” piensa en “*scolaire*” y aplica el mismo mecanismo estratégico en español con *escuela*, \*escuelar.

### 2.2.5. La diferencia y similitud

La diferencia y la similitud lingüísticas son constructos que se enmarcan en el AC como herramientas clave para interpretar hasta qué grado la lengua objeto está adquiriéndose según el factor de diferenciación entre su sistema y el de la(s) lengua(s) ya sabida(s) por el/la aprendiente y según el factor de semejanza en el sentido de la cognación lingüística (Fries, C., 1957). Desde una matización terminológica más desafiante, Bley-Vroman, R. (1989, p. 41-65) opta por la *hipótesis de la diferenciación fundamental* que delimita esa diferencia entre la lengua materna y la L2 o LE.

Partiendo de la cognación lingüística (Fries, C., 1957) y de la hipótesis de la diferenciación fundamental (Bley-Vroman, R. 1989), Cesteros, S. P. (2004, p. 101) subraya que “con el objeto de favorecer un aprendizaje más eficaz” de la lengua meta, los conceptos de *diferencia* y *similitud*, como instrumentos de identificación de semejanza o distinción entre la LM y la LE, han desempeñado un papel importante en el enfoque del AC aunque la hipótesis contrastiva de más *distanciación lingüística* acarrea más *dificultad de aprendizaje* y *más similitud lingüística*, *más facilidad* en el aprendizaje de la LE, tiene que relativizarse con lo que los avances investigativos en el campo del AE o de la hipótesis de la IL han venido a matizar esos supuestos del AC.

Con relación a esta perspectiva de Cesteros, S. P. (2004) y en concordancia con el concepto de lenguas afines o cercanas, caracterizadas por la similitud lingüística como en el caso del portugués y del español (podría plasmarse esa perspectiva al binomio francés/español), dos Santos França, S. (2018) resalta que

El español no es una lengua tan fácil para los brasileños, la proximidad entre las dos lenguas hace que, la primera etapa del aprendizaje sea un estímulo y motivación, esto porque poco conocimiento del español permite al alumno entender lo que le (sic: lee) y escucha, es capaz de comunicarse, pero, en etapas más avanzadas, la similitud se vuelve en una fuente continua de interferencia. (dos Santos França, S., 2018, p. 36).

La diferencia y la similitud sí que siguen gozando de interés entre los/las investigadores/as de la lingüística contrastiva. Estudios más actualizados señalan que a partir de datos empíricos, cabe la posibilidad de cuantificar las “producciones no nativas” (la IL) para calcular el índice de distancia y de similitud idiolectal (ID/SI, en lo sucesivo) mediante estadística aplicada (Turell, M. T. & Cicres, J., 2010, p. 15).

En sintonía con la posibilidad de cuantificar la distancia y la similitud lingüística con un índice (Turell, M. T. & Cicres, J., 2010), desde los modelos de AC en la versión de Fries, C. (1957) a los más modernos, resulta que los constructos teóricos de la diferencia y la similitud han evolucionado hasta los últimos desarrollos en lingüística contrastiva como en el caso de Fernández, A. M. (2016) que, al abundar en la misma lógica que dos Santos França, S. (2018) y en concordancia con sus prácticas docentes dirigidas a alumnos/as de secundaria y universitarios/as de edades y procedencias muy variadas, advierte haber percibido que la *“proximidad lingüística podía suponer una espada de Damocles: se trataba en general de alumnos que avanzaban rápido, pero con una gran tendencia a caer en el falso amigo y en la fosilización del error”* (Fernández, A. M., 2016, p. 38).

En síntesis, ambas variables tienen incidencia dentro de la relación LM y/o L1 & L2 o LE y constituyen también factores que pueden influenciar la transferencia lingüística, sea de facilitación, sea de obstaculización.

#### **2.2.6. La transferencia facilitadora y obstaculizadora**

El concepto de transferencia procede de la psicología. En pocas palabras, *“la transferencia ocurre cuando lo que se aprende en una situación facilita (o inhibe) el aprendizaje o desempeño en otras situaciones.”* (Wenzelburger, E., 1987, p. 1).

Llevada esta definición al campo lingüístico y a la perspectiva de definición del Diccionario de términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes © Instituto Cervantes (CVC, 1997-2019) entendemos claramente que

La transferencia es el empleo en una lengua (comúnmente, una lengua extranjera o LE) de elementos propios de otra lengua (comúnmente, la lengua propia o L1). En el aprendizaje de una LE, el individuo intenta relacionar la nueva información con sus conocimientos previos y, así, facilitarse la tarea de adquisición. Al recurrir a los conocimientos de la L1 (y de otras lenguas) en la formulación de hipótesis sobre la LE en cuestión, pueden producirse procesos de transferencia. Este aprovechamiento de su propio conocimiento del mundo y lingüístico, en particular, constituye una estrategia de aprendizaje y de comunicación, mediante la que se compensan algunas limitaciones en la LE. (Diccionario de término clave de ELE / Centro Virtual Cervantes © Instituto Cervantes, 1997-2019).

Si retomando los conceptos de transferencia positiva y negativa o interferente, por preferencia terminológica, utilizamos en este estudio los conceptos de transferencia facilitadora<sup>24</sup> u obstaculizadora<sup>25</sup> de modo que al referirnos a la positiva o a la negativa con esta misma terminología, queremos remitir a lo mismo.

Desde el enfoque de la transferencia facilitadora y obstaculizadora, se puede intuir una visión conciliadora de las tres perspectivas de la LC y en consonancia, Durão, A. B. D. A. B. (2007, p. 33) establece una cierta triangulación para explicar la interrelación entre el AC, el AE y el AI.

Al respecto, denomina *Análisis de Interlengua* (AI) a una continuación lógica de las teorías anteriores del AC y del AE y hace una síntesis de ambas (una como predicción de errores -AC- y otra como identificación de usos lingüísticos y comunicativos distorsionados -AE-) mucho más elaborada en el sentido de que suma a esos enfoques de corte contrastivo la búsqueda de los motivos subyacentes a los constructos o las producciones no nativas. El AI no es un paradigma como lo han sido el AC y el AE, pero, sin lugar a dudas, ayuda a entender mejor el concepto de la transferencia<sup>26</sup> sea cercana (es decir, espontánea, automática, con un mínimo esfuerzo de reflexión y con ejercitación constante), sea lejana (replicabilidad de los conocimientos aprendidos de una esfera a otra e identificación de procedimientos aplicables tanto a una presente problemática como a otras, aunque no tengan como denominador común la similitud).

A estas aclaraciones de Durão, A. B. D. A. B. (2007) se suman otras reflexiones teóricas sobre la transferencia que, vista bajo el ángulo de la lingüística contrastiva y desde la perspectiva de muchos/muchas investigadores/as, despierta posturas discutibles (Jarvis, S., 2000) con lo que constituye un constructo difícil de entender dentro de consideraciones lingüísticas ya que a la vez se la vincula sinonímicamente con *estrategia*, *proceso* y *simplificación* (Odlin, T., 1989).

---

<sup>24</sup> Por supuesto, vamos a poner más el acento sobre la transferencia obstaculizadora con lo que la facilitadora no constituye una barrera para el buen desarrollo del proceso de la enseñanza y aprendizaje.

<sup>25</sup> Esta denominación de transferencia obstaculizadora no la proponemos en el sentido de rechazo del error sino en el sentido de considerar la comisión de errores por transferencia interferente como un obstáculo por transformar en oportunidad tanto para el/la docente como para el/la aprendiente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

<sup>26</sup> A este respecto, Durão, A. B. D. A. B. (2007, p. 34) afirma: “el concepto de transferencia se desarrolló en el marco de la Psicología, ámbito en que se considera que cuando un organismo intenta aprender algo nuevo trata de equiparar ese nuevo conocimiento con algo ya sabido y cuando la forma en que se resolvió un problema dicta el modo en que se resolverá otro (Mayer, R. E. & Wittrock, M. C. (1996). Eso quiere decir que las experiencias pasadas ejercen un peso en los nuevos aprendizajes, conduciendo la atención para lo que es relevante en cada situación y quitando importancia de lo que no lo es”.

A pesar de las divergencias conceptuales, reconocemos de forma (intra)interlingüística que la estrategia que consiste en trasladar datos o estructuras de la LM a la L1, L2 o LE de forma facilitadora, de modo obstaculizador y de manera neutral en el proceso del aprendizaje, remite a la transferencia.

A sabiendas de que se relacione la transferencia con el conductismo (transferencia entendida como traslado de formación de hábitos), el innatismo (la transferencia vista bajo el ángulo del dispositivo de adquisición lingüística -DAL- como innata o mentalista) o el interaccionismo (la transferencia comprendida dentro del contexto comunicativo donde los inputs a los que está expuesto el aprendiente influyen en lo que transfiere), etc., la transferencia lingüística constituye un factor imprescindible en el estudio del papel de la LM y/o L1 en la comisión de errores en la L2 o LE. Desde la predicción de errores (AC), la identificación de usos lingüísticos y comunicativos distorsionados (AE) o la búsqueda de motivos subyacentes a la comisión de constructos o producciones no nativas, la transferencia lingüística facilitadora, obstaculizadora o interferente (interferencia) y la neutra o la transferencia cero siguen despertando el interés de estudiosos de la LC.

El estudio de Piñeros, G., Rolando, V., & López Urdaneta, J. L. (2019) que destaca “la influencia de la lengua materna en el aprendizaje y producción de una segunda lengua, incluyendo algunos elementos como la interferencia y transferencia de un lenguaje a otro y conflictos y refuerzos que poseen los aprendices de la segunda lengua...” en el caso del español como L1 y el inglés como L2 matiza la perspectiva de Quinn, M. P. E. (2017) que, en su tesis doctoral, investiga “si la transferencia léxica negativa utilizada en el discurso oral tiene un efecto negativo sobre la comunicación” de norteamericanos/as aprendientes de ELE y con lengua nativa el inglés.

Contrariamente a estas dos investigaciones, la perspectiva indagadora de García, C. R. (2017) respecto de la transferencia lingüística va en el sentido de “una reflexión sobre la corrección de los errores en la expresión e interacción orales considerando las creencias y las actitudes de un grupo de estudiantes universitarios checos y eslovacos” que aprenden ELE.



Piñeros, G., Rolando, V., & López Urdaneta, J. L. (2019), Quinn, M. P. E. (2017) y García, C. R. (2017) por ceñir sus reflexiones teóricas a la transferencia lingüística, pasan por alto la transferencia pragmática que viene colmada por Garrote, P. R. (2016) que ha desempeñado un rol imprescindible en lo que atañe a la PIL en la medida en que, a través de su estudio,

“analiza un corpus de correos electrónicos de petición en español e italiano L1 y L2 y tiene por objetivo estudiar el uso de las estrategias de cortesía verbal y comprobar la presencia o ausencia de transferencia pragmática en la interacción escrita de aprendientes italófonos de español L2. Los resultados indican que, si bien las muestras en L1 comparten ciertas características, en diferentes registros presentan discordancias en el uso de las estrategias de cortesía y confirman la presencia de transferencia pragmática en las muestras en L2 analizadas.” (Garrote, P. R., 2016, p. 322).

La transferencia lingüística (intra/interlingüística) de corte facilitador u obstaculizador contemplada a la luz del AC, del AE, del AI o de la PIL (Garrote, P. R., 2016) debe ser tenida presente siempre y cuando se quiera obtener una visión sistematizada, sistemática y hasta panorámica de la comisión de errores desde la LM y/o L1 hacia la L2 o LE cualesquiera que sean las mismas, distantes o cognadas, como ocurre respectivamente entre el francés y el español peninsular y el wolof y el español peninsular a título ilustrativo.

La transferencia obstaculizadora o negativa o bien interferente resulta ser un factor imprescindible en lo que concierne al estudio de la comisión de errores desde la LM y/o L1 hacia la LS o LE (caso del francés y del español peninsular; se supone que el francés, aunque no es lengua materna de nuestro alumnado, es lengua de escolarización que el mismo aprende desde los seis (6) o siete (7) años en la escuela primaria). A la larga, esta tipología de transferencia que induce a errores fosilizables puede llevar a la fosilización.

### 2.2.7. La fosilización

Antes que nada, por fosilización, hay que entender:

El fenómeno lingüístico que hace que el aprendiente mantenga en su interlengua, de manera inconsciente y permanente, rasgos ajenos a la lengua meta relacionados con la gramática, la pronunciación, el léxico, el discurso u otros aspectos comunicativos. Está ampliamente aceptado que este proceso es precisamente la causa de que los aprendientes, en general, no consigan alcanzar el mismo nivel de competencia que un hablante nativo. (Diccionario de término clave de ELE / Centro Virtual Cervantes © Instituto Cervantes, 1997-2019).

El concepto de *fosilización* ha recibido interpretaciones teóricas con mucho interés y mucho énfasis por parte quienes han indagado en la relación entre la LM y/o L1 y la LE en el proceso de enseñanza-aprendizaje o de adquisición de segundas lenguas. Constituye un componente de la IL localizable en un determinado momento del desarrollo de esta.

Selinker, L. (1974) da cabida al concepto desde su enfoque de la IL abundando relativamente en el mismo sentido que Tarone, E. (1976), Nemser, W. (1971) y Sridhar, S.N., & Sridhar, K. K. (1980) que parecen ubicarla en un cierto punto de la IL a la hora de aprender la LE.

En este orden de ideas, la aproximación de Selinker, L. a la fosilización se entiende a través de ítems lingüísticos, reglas, y subsistemas que el/la aprendiente de una LE plasma de forma errónea, crónica y resistente resultando difícil aplicar la debida subsanación. Independientemente de variables como la edad o como la cantidad de explicaciones terapéuticas para superarla, los errores *fosilizables* o fosilizados se arraigan en la IL del/de la aprendiente. La fosilización afecta en cierta medida a la competencia del/de la aprendiente que no se consigue acertadamente, con lo que el proceso del aprendizaje de la LE se ve obstaculizado por los errores crónicos. Si la fosilización se ubica en un determinado punto del proceso de aprendizaje de la LE, es de decir que, en lo que se refiere al continuum de la IL, solo el 5% de quienes aprenden una LE llegan con éxito a una cierta competencia aceptable (Selinker, L., 1972, p. 215).

La fosilización se plantea pues como una barrera o un obstáculo *hermético* que deja la IL en un estado fosilizado como ocurre a título indicador con la oración negativa en

aquellos/as aprendientes francófonos/as que no se arrepienten nunca de decir en ELE *\*es no bueno*<sup>27</sup>, sin duda alguna, un calco literal de “*ce n’est pas bon*” en francés.

Según investigan Selinker, L. & Lakshamanan, U. (1992) y Fauziati, E. (2011) sobre el constructo de *fosilización*, el concepto parece emparentarse por sinonimia a la *estabilización* (Selinker, L. & Lakshamanan, U., 1992) y a la *permanencia* (Fauziati, E., 2011, p. 25). El concepto de *permanencia* traduciría mejor la idea de lo fosilizado en el sentido de que los errores fosilizables o fosilizados tienden a ocurrir siempre que el/la aprendiente ejerza su actuación lingüística aun cuando le lleguen muchos inputs de la LE.

Además de estas perspectivas cruzadas de Selinker, L. & Lakshamanan, U. (1992) y Fauziati, E. (2011), la mirada de López Fernández, M. S. (1995), se fija en la fosilización en términos de

Errores persistentes que ofrecen mayor resistencia y que permanecen en sucesivos estadios del aprendizaje. Estos errores se refieren a estructuras que ofrecen una especial dificultad para el aprendiz: dificultad intrínseca, dificultad relacionada con la lengua meta (LM), dificultad percibida por el alumno o dificultad inducida por la metodología. (López Fernández, M. S., 1995, p. 149).

Los enfoques explicativos mencionados ((Selinker, L. & Lakshamanan, U., 1992) y (Fauziati, E., 2011)) completados por la reflexión de López Fernández, M. S. (1995)) vienen confirmados por la perspectiva de Louis-Charles, J.-A. (2012, p. 3) que pone el acento sobre la recurrencia de errores persistentes debida a la interferencia de la lengua materna del aprendiente.

Las variables consideradas antes constituyen factores caracterizadores de la manifestación de la interlengua cuyo análisis está previsto en el siguiente apartado.

---

<sup>27</sup> En nuestra práctica docente desde hace unos diez años, en cada curso escolar, el alumnado se enfrenta con esta tipología de errores fosilizados.

### 2.2.8. La Interlengua

Selinker, L. (1972, 1969), en contraposición a los enfoques de corte AE, avanzó en la investigación lingüístico-contrastiva forjando el constructo de “interlanguage” o interlengua cuya definición viene reflejada en el Diccionario de términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes de la siguiente manera:

Se entiende por *interlengua* el sistema lingüístico del estudiante de una segunda lengua o lengua extranjera en cada uno de los estadios sucesivos de adquisición por los que pasa en su proceso de aprendizaje.

El término fue acuñado por L. Selinker (1969, 1972). Sin embargo, el primero en tratar el concepto fue S.P. Corder (1967), quien estableció las bases de la investigación del modelo de análisis de errores. El concepto ha recibido también otras denominaciones: *competencia transitoria* (S. P. Corder, 1967), *dialecto idiosincrásico* (S. P. Corder, 1971), *sistema aproximado* (W. Nemser, 1971), *sistema intermediario* (R. Porquier, 1975).

El sistema de la interlengua se caracteriza por:

- Ser un sistema individual, propio de cada aprendiz
- Mediar entre el sistema de la lengua materna y el de la lengua meta del alumno
- Ser autónomo, regirse por sus propias reglas
- Ser sistemático y, a su vez, variable; sistemático, por cuanto posee un conjunto coherente de reglas; y variable, por cuanto esas reglas no son constantes en algunos fenómenos
- Ser permeable al aducto, y, por tanto, capaz de experimentar sucesivas reestructuraciones para dar paso al siguiente estadio
- Estar en constante evolución, puesto que está constituido por etapas sucesivas de aproximación a la lengua meta. (Diccionario de término clave de ELE / Centro Virtual Cervantes © Instituto Cervantes, 1997-2019).

En sintonía con este marco definitorio, desde una óptica histórica, la teoría de la IL viene relacionada con las revisiones de los modelos de análisis en LC (AC, AE). A este respecto, antes de que Selinker, L. (1969) formalizara su teoría de la interlengua, estudiosos/as en LC ya se habían referido al concepto bajo denominaciones que correspondían con el contenido semántico de la misma.

Corder, S. P. (1967) parece ser uno de los/las pioneros/as en aludir a la interlengua en “The Significance of Learners’ Errors” designándola como “*transitional competence*” o *competencia transitoria* o *transicional* y abundando en la misma lógica que Selinker, L. (1969) que adopta y adapta “*interlingual*” (Weinreich, U., 1953) para forjar el concepto de “*interlanguage*” para referir al sistema lingüístico aproximado que el/la aprendiente de la lengua extranjera crea basándose en las muestras lingüísticas a las que está expuesto/a. En concordancia con el concepto de IL (Selinker, L., 1969), más tarde, Nemser, W. (1971), la relaciona con un *sistema aproximado* con una determinada y sucesiva aproximación a la lengua meta o extranjera cuando al mismo tiempo Corder, S. P. (1971) prefiere vincularla con el *dialecto idiosincrásico* que es único, peculiar, individual, y propio del/de la aprendiente con sus reglas particulares.

Selinker, L. (1972) corrobora estas conceptualizaciones ((Nemser, W., 1971), (Corder, S. P., 1971)) de la IL advirtiendo que el término “*interlanguage*” (interlengua) remite al *conocimiento sistemático de una lengua híbrida independiente de la lengua materna y la lengua segunda o extranjera*, aunque antes la interlengua significó un “*built-in syllabus*” o un syllabus que se crea el aprendiente (Corder, S. P. 1967) y más tarde un *determinado estadio de desarrollo* (Ellis, R., 1985) con una cierta combinación peculiar entre una L1/L2 (Wolof/Francés, Francés/Inglés, Francés/Español, etc. por ejemplo).

La IL sigue despertando mucho interés en varios/as investigadores/ras de la LC.

López Fernández, M. S. (1995), desde una perspectiva lingüístico-contrastiva, pone el énfasis en el binomio errores/interlengua y al respecto, “al relacionar «errores» con «interlengua», asume claramente una postura sobre el concepto de error como paso obligatorio, indicio y estrategia en el proceso de aprendizaje, proceso que pasa por una serie de estadios o «interlengua» hasta llegar a la lengua meta”. (López Fernández, M. S., 1995, p. 204).

En sintonía con López Fernández, M. S. (1995), González, A. C. (1999, p. 467) destaca el avance que ha efectuado la teoría de la interlengua con respecto al AC en el sentido de que el AI “considera toda la producción del estudiante, no sólo los errores”.

Baralo, M. (2004, pp. 369-389; 2001, pp. 23-38) así como Santos Gargallo, I. (2004, pp. 391-410) abundan en la misma lógica desde la perspectiva ELE investigando y analizando la interlengua y los errores del/de la hablante no nativo/a. Turell, M. T. & Cicres, J. (2010) en su estudio de la IL subrayan:

Restricciones y procesos que dependen de tres aspectos:

1. La lengua primera del aprendiz.
2. Las restricciones y procesos propios del geolecto y sociolecto meta.
3. Las preferencias idiosincrásicas del aprendiz.

Respecto del primer aspecto, se trata de la perspectiva adoptada por el enfoque de enseñanza-aprendizaje propia del Análisis de errores (Richards, J. C., 1971; Corder, S. P., 1981). En lo referente al segundo aspecto, hay que tener en cuenta lo expuesto en la definición del modelo de lengua meta. Y finalmente, quedan las preferencias idiosincrásicas del aprendiz, quien las escoge dentro de las opciones que ofrece el nivel de desarrollo de su interlengua. Dichas opciones incluyen tanto los aspectos gramaticales como los errores. (Turell, M. T. & Cicres, J., 2010, p. 16).

Sin embargo, Quiñones, V. D. A. (2009, p. 2) parece aportar unas matizaciones respecto de la IL porque, al rechazar el continuum entre el AC y el AE (Santos Gargallo, I., 1992) y al considerar la “*muestra de interlengua*” como el corpus en el que se basa el análisis (Vázquez, G. E., 1991), afirma que “la IL es el objeto de estudio de diferentes análisis, no una tipología de análisis en sí misma.”

La perspectiva de Durão, A. B. D. A. B. (2007) parece ser más conciliadora que la visión matizadora de Quiñones, V. D. A. (2009) porque la investigadora destaca los ejes principales que se plantean en la constitución de la IL desde la perspectiva de la LC y hace una propuesta caracterizadora de la IL a través de la Psicolingüística. Con un énfasis puesto en las variables lingüísticas y extralingüísticas que intervienen en la IL, Durão, A. B. D. A. B. (2007) analiza aspectos vinculados con la transferencia, la sistematicidad, la variabilidad y la fosilización de errores, etc. Según ella, desde una óptica didáctica, el marco teórico y conceptual fundamentado para dar cuenta de la interlengua ayuda a identificar estrategias de aplicación desde la perspectiva de la intervención pedagógica.

La reflexión de Roldán, E. (2016) no se aleja de la postura de Durão, A. B. D. A. B. (2007) en la medida en que propone una visión de conjunto acerca de la IL al avisar de que:

La interlengua de un aprendiz de un idioma extranjero se caracteriza por ser un sistema variable. Muchas veces esta variabilidad es frustrante tanto para el profesor de idiomas como para el lingüista, dado que estas irregularidades no siguen un patrón lingüístico preestablecido. La interlengua también se considera como un sistema dinámico el cual resulta de una aplicación regular y sistemática de reglas, estrategias e hipótesis: los aprendices de un segundo idioma no hablan la misma interlengua. (Roldán, E., 2016, pp. 11-12).

Si los enfoques antes descritos parecen enfatizar más el aspecto lingüístico de la IL, Espinoza Alvarado, M. (2015, p. 218) va más allá de las consideraciones lingüísticas al indagar en el eslabón débil de los estudios sobre la IL: el componente pragmático. A este respecto, se ha interesado por la pragmática de la interlengua (PIL, en lo sucesivo) avanzando un poco más que Haverkate, H. (1998, p. 45) que formuló anteriormente la escasez de investigaciones de la LC encaminadas a estudiar el subsistema pragmático. Nos parece renovadora y revolucionaria la aproximación de Espinoza Alvarado, M. (2015) a la IL desde el paradigma pragmático (pragmalingüístico y sociopragmático) porque al citar a Marazita, L. (2010, p. 83): *“Non-native speakers sometimes underuse or overuse politeness strategies in the second language, without finding the right balance a native speaker would possess”*, deja por sentado el rumbo que debe tomar la PIL dentro de la lingüística contrastiva con lo que los modelos del AC, del AE o del AI raras veces han dado cabida al exponente pragmático en la reflexión teórica como advirtió en su momento Haverkate, H. (1998, p. 45).

Sin lugar a duda, opinamos que el modelo la IL es una herramienta para describir la habilidad lingüística del/de la que aprende una lengua extranjera sin que alcance el dominio nativo con lo que pasa por etapas evolutivas caracterizadas por una cierta idiosincrasia de huellas de la lengua materna (u otra sabida) que desempeñan papeles de transferencia interferente en la adquisición de la LE.

Al triangular las perspectivas teóricas AC, AE, AI o la hipótesis de la IL e incluso la PIL y al seguir una cierta lógica ecléctica con vistas a considerar las variables interlingüísticas y extralingüísticas que mejor participan de los criterios de rigor, efectividad y eficacia, contamos con estos fundamentos teóricos y conceptuales para llevar un análisis lo bastante concluyente del papel de la LM y/o L1 en la comisión de errores en la L2 o LE.

### 2.2.9. Papel de la lengua materna y/o primera en la comisión de errores en la L2 o LE

De buenas a primeras, huelga recordar que la naturaleza de la temática que investigamos se vincula con la inmersión de los/las informantes en un contexto lingüístico-escolar marcado por la presencia de la lengua materna wolof en la mayoría de los casos (o sabida con un dominio nativo) y de una lengua oficial primera francesa de escolarización.

El estudio del papel de la lengua materna en la comisión de errores se hará en estrecha sintonía con la consideración del francés cuyo rol fundamental en las construcciones interlingüísticas erróneas de nuestro alumnado desde una “IL cruzada” (francés/español) o desde una “triangulación de ILs” (wolof/francés/, francés/español y wolof/español). Es una evidencia repetir que hay una cognación lingüística entre los idiomas: el francés y el español, ambas románicas; sin embargo, no existe un parentesco lingüístico entre el wolof y el español.

En este orden de consideraciones, cabe aceptar el rol de lengua-puente que desempeña a la vez el francés en las construcciones interlingüísticas con relación al español peninsular en nuestro contexto senegalés. El concepto de lengua-puente se documenta en Dmitrenko, V. (2010, p. 562) de la siguiente manera:

Entre los conocimientos previos, que facilitan el aprendizaje de una nueva lengua, un lugar especial ocupan los idiomas que las personas plurilingües conocen y utilizan como vínculos para pasar de una lengua a la otra. Una “lengua-puente” o “lengua de transferencia” es la lengua de partida que proporciona las bases para transferencias de conocimientos para el estudio de una nueva lengua. En la intercomprensión la lengua-puente suele ser una lengua que es tipológicamente cercana a la lengua meta y que el alumno domina bien para poder utilizarla como una base de transferencias. Los políglotas, además, tienden a hacer inferencias interlingüísticas aprovechando varias lenguas como lenguas-puente (Meissner, F.-J., 2004: 133-134). El factor decisivo en la elección de una *lengua-puente* es la “proximidad aparente” entre la lengua meta y las lenguas del repertorio lingüístico del alumno, así como las actitudes del mismo hacia las lenguas y su aprendizaje (Meissner, F.-J., 2011: 40). (Dmitrenko, V., 2010, p. 562).

El planteamiento de la lengua-puente por Dmitrenko, V. (2010) basado en el inglés puede llevarse a cualquier otra lengua que desempeñe este papel dado que, en nuestro caso, el francés es lengua-puente de nuestro alumnado a la hora de aprender otra lengua extranjera.

Desde esta óptica, cabe subrayar la percepción de que cuando surge “*alguna laguna léxica, morfosintáctica o de cualquier otro tipo*” a la hora de aprender una LE, a veces, en vez



de basarnos en las “*formas de nuestra L1, a menudo recurrimos a formas provenientes de las otras lenguas (extranjeras)*”<sup>28</sup> aprendidas” (Devís Arbona, A., Morell Andrés, R., & Torró Soriano, J. (2013), p. 198).

A ciencia cierta, no se puede refutar la idea de que la lengua materna o primera, en el caso de lenguas *genéticamente* emparentadas o no, tiene un peso y desempeña un papel en la enseñanza-aprendizaje de la lengua segunda o extranjera sobre todo en lo que atañe a las construcciones interferentes, fuentes de errores. El ejemplo de las lenguas románicas (español, portugués, italiano, francés, rumano, etc.) es muy ilustrativo.

En concordancia con esta mirada, Rocha, C. B., & Cuadros, R. M. L. (2013) opinan:

No se puede negar la relevancia de la L1 en el aprendizaje de la L2 (lengua meta) en el caso de lenguas próximas. Según Ainciburu (2007), cuando se habla de lenguas próximas o lenguas afines, se suele hacer referencia a la similitud tipológica, es decir, al hecho de que comparten muchos rasgos lingüísticos, aparte de que tienen una evolución histórica similar. Con todo, la idea de que a menor distancia interlingüística, menor grado de interferencia (Lado, 1957) no se comprueba una vez que, en el caso de lenguas afines en contacto, la distancia entre ellas puede ser tan pequeña que es muy difícil separar los dos sistemas, por lo que son frecuentes los solapamientos y saltos continuos a todos los niveles: fonológico, léxico y gramatical (Martín del Rey, 2004). (Rocha, C. B., & Cuadros, R. M. L., 2013, pp. 100-101).

El hecho de que, a más cognación lingüística, más facilidad en el proceso de aprendizaje de la L2 o LE y menos transferencia interferente no siempre se verifica (tal vez sí en los niveles iniciales).

---

<sup>28</sup> Ponemos los paréntesis con lo que, en nuestro caso, el francés asume el rol de L1 si sabemos que cada escolar ya tiene su idioma materno.

Cuanta más conciencia tenga el aprendiente y más alta sea su competencia en la L2 o la LE, la LM o la L1, mayor será su participación a la hora de cometer errores en el sentido de que:

A medida que van adquiriendo un mayor conocimiento en la lengua meta (L2), los estudiantes empiezan a darse cuenta de las diferencias entre las lenguas y ya no se apoyan en la transferencia como al principio de su proceso de aprendizaje. Es decir, cuando el estudiante llega a un cierto nivel de competencia, se produce un estancamiento en el aprendizaje causado generalmente por las interferencias que impiden que la interlengua del estudiante se aproxime a la L2, lo que hace que la evolución sea muy lenta. (Rocha, C. B., & Cuadros, R. M. L., 2013, p. 101).

La comisión de errores puede surgir de esta lentitud en la evolución del aprendizaje haciendo que la lengua materna distorsione la plena adquisición de la LS o LE por lo que los estadios interlingüísticos se forman. Esto ni siquiera significaría entender el papel de la lengua materna o L1 desde una perspectiva contrastiva con lo que la psicología conductista consideraba el proceso del aprendizaje como la adquisición de nuevos hábitos desde la dinámica estímulo-respuesta-refuerzo que se ve alterada o distorsionada por los conocimientos ya adquiridos en la L1 (Martín Martín, J. M., 1994, p. 11).

La idea consistiría en aceptar el papel del conocimiento previo en la L1 hermana de la L2 o LE como un proceso dinámico donde se confiere reconocimiento y aceptación al estatuto y a la significación del error como dato intrínseco imprescindible para una mejor adquisición de la L2 o LE como lo han subrayado Besse, H. & Porquier, R. (1991, p. 207).

En sintonía con estas previas advertencias, en el estudio del papel de la lengua materna en la comisión de errores en la lengua extranjera, en la medida de lo posible iremos triangulando las tres perspectivas teóricas del AC, del AE y de la IL para acercarnos al rol de la LM y/o de la L1 cuando interfiere con la LE para originar errores también inherentes a las características de la LE y las propias estrategias de enseñanza.

Para determinar mejor el papel de la LM y/o L1 en la comisión de errores en la L2 o LE, pensamos basarnos en ejemplos ilustrativos y concretos de análisis de errores a partir de indagaciones científicas, ya que podría orientarnos a entender mejor la interferencia lingüística de forma más o menos sistemática (errores de corte lingüístico, pragmático, discursivo, etc.).

A este respecto, en las líneas anteriores comentábamos la variable de la sistematicidad en cuanto a la IL, y desde este punto de vista, hay que decir que la transferencia sintáctica

(facilitadora u obstaculizadora) constituye una prueba patente de que la LM o la L1 juega un rol preponderante en la comisión de errores en la L2 o LE.

#### 2.2.9.1. La transferencia gramatical (léxica, sintáctica, semántica, etc.)

La morfosintaxis, en correlación con el rol del verbo dentro la oración, merece un tratamiento especial con lo que, en la mayoría de los casos, las construcciones sintácticas verbales constituyen contenidos difíciles para aprendientes de L2 y/o LE especialmente en el caso de ELE<sup>29</sup>.

De hecho, partiendo del estudio de Bardel, C. (2006), no solo nos damos cuenta de que “le débat sur le transfert syntaxique d’une L1 n’étant pas encore clos, il peut paraître prématuré de l’élargir en incluant le transfert d’une L2 à une L3. (Bardel, C., 2006, p. 2). Puede parecer prematuro plasmar la transferencia sintáctica de la LM y/o L1 a L3 según el estudio de Bardel, C. (2006) que confirma que la distancia lingüística, en el caso de lenguas cognadas como las románicas francesa/española peninsular, italiana/española peninsular, participa de la transferencia obstaculizadora o interferente de la colocación de la negación preverbal del francés al ELE o de lenguas anglosajonas (inglés, alemán) al ELE.

Bardel, C. (2006) explica en su indagación que la transferencia lingüística (entre lenguas caracterizadas por una cierta similitud o distancia objetiva y/o psicotipológica) como entre el italiano y el español peninsular puede parecer facilitadora: se asume en este caso el papel positivo de la (LM y/o) L1; italiano en el estudio de Bardel, C.; si plasmamos la reflexión de Bardel, C. a nuestro contexto particular, francés.

Sin embargo, resulta ser obstaculizadora en el caso de que exista una diferencia lingüística y una distancia lingüística tipológica y psicotipológica enorme (Cenoz, J., 2001) entre la LM y la LE; casos del sueco y del español peninsular, del sueco y del italiano, del wolof senegalés y del español peninsular, etc.; causantes de variabilidades, de transferencias interferentes y hasta de fosilización cuando los/las aprendientes quieren, desde la hipótesis de la IL al través de su “*gramática hipotética*” de la transferencia sintáctica, transferir la negación posverbal francesa a la preverbal española peninsular o italiana.

---

<sup>29</sup> Sobre esos errores donde el verbo en estrecha sintonía con el uso preposicional origina interferencias entre lenguas románicas (francés/español) con un alumnado de ELE con lengua materna malgache, la inédita tesis doctoral de Rakotovoavy, Bakolinirina Josie Cynthia (2018) *Los errores en el uso de las preposiciones por parte de los profesores malgaches de ELE*. ofrece más precisiones e informaciones. Universidad Complutense de Madrid, tesis doctoral [En línea] disponible en <https://eprints.ucm.es/46885/1/T39720.pdf> [Fecha de consulta: 04 de enero de 2018].

El siguiente ejemplo tomado de Bardel, C. (2006, p. 7) es muy ilustrativo:

“ma la casa è no grande.  
mais la maison être-3.SG. NEG grande  
‘Mais la maison n’est pas grande’”.

Dicho ejemplo demuestra a ciencia cierta que los conocimientos sintácticos previos en una lengua sabida ya (en el caso de los/las escolares secundarios/as suecos/as informantes de la investigación de Bardel, C.) se consideran obstaculizadores a la hora de aprender los de la LE como en el mencionado ejemplo.

Contrastando con un contexto francófono como el nuestro, además de la LM wolof, a partir de la L1 francesa, la mayoría del alumnado colegial o secundario es propenso a cometer esta tipología de errores sintácticos transfiriendo de forma obstaculizadora del francés la negación posverbal “*ne+verbe+pas*” que plasma al español peninsular como lo asume Bardel, C. (2006) en el caso del enunciado negativo producido por Karl (aprendiente sueco) que aprende italiano (\*“ma la casa è no grande.) y Caderno, S. E., & Fuentes, L. C. (1998, p. 475) al considerar que los errores de colocaciones “afectan al orden de los elementos en los diferentes tipos de frases” como ocurre en esta oración: “*Y finalmente \*tengo no dinero, Se no pueden.*”

A la larga, esta tipología de transferencia sintáctica puede llevar a la fosilización en la medida en que no es de extrañar que el alumnado wolof senegalés, dada la proximidad entre las lenguas cognadas el francés (L1) y el español peninsular (L2 o LE), persista en su IL la errónea posición posverbal en ELE con lo que quiere forzosamente funcionar con la misma sintaxis posverbal francesa, aunque la posición preverbal es la forma sintáctica requerida en wolof en oraciones afirmativas.

Enmarcándose la transferencia sintáctica dentro del subsistema morfosintáctico, influyendo la diferencia lingüística (caso del sueco y del español peninsular o del wolof senegalés y del español peninsular en nuestro estudio, etc.), aflorando la similitud y la distancia lingüísticas objetivas y subjetivas en la IL (francés y español peninsular, en el caso senegalés) y construyéndose la posición preverbal con variabilidad en la mayoría de los casos hasta llevar a errores fosilizables, huelga reconocer que la LM y/o la L1 verdaderamente juegan un rol positivo y/o negativo en la comisión de errores en la L2 o la LE.

El estudio de Clouet, R. (2004) corrobora las consideraciones antes mencionadas acerca del error sintáctico que se enmarca en aquellos fallos gramaticales donde la LM francesa y la LE española por la afinidad, interactúan. En este orden de ideas, Clouet, R. (2004) subraya:

- La mayor parte de los errores son errores léxicos (1) debidos a interferencias con la lengua materna.
- Los errores fonéticos y fonológicos (2) abundan.
- Los errores gramaticales (3): el verbo es la parte del discurso donde se encuentra la mayor cantidad de faltas; las preposiciones también representan una dificultad grande para el alumnado francés.

Sin embargo, estos cuatro tipos de errores tienen en común un aspecto solo: el de las interferencias de la lengua materna en el aprendizaje del español. La distancia tipológica entre los dos idiomas no se encuentra excesivamente alejada a los ojos de un francófono, por lo que cabe comprobar que ambas lenguas, en un momento determinado del proceso de adquisición, interactúan. Clouet, R. (2004, p. 149).

En el mismo orden de ideas y con relación a la transferencia sintáctica de la lengua materna (francés) a la lengua extranjera (español), Quero, C. M. (2012) documenta que la influencia del francés (LM) “*se advierte en la alteración del orden natural de las palabras del español*”. Y esto en lo que se refiere a la construcción proclítica de los pronombres “*tras el auxiliar en las perífrasis verbales (\*pueden me ayudar > fr. ils peuvent m’aider...)*” (Quero, C. M., 2012, p. 591).

Cualquiera que sea la perspectiva teórica asumida, nos percatamos de que dentro de un eclecticismo teórico para nosotros, a la vez, sacamos de los enfoques mencionados (AC, AE, AI, etc.) la esencialidad analítica para seguir reflexionando sobre el papel de la LM y/o la L1 en las producciones no nativas o los constructos interlingüísticos “aceptables” que funcionan como “un sistema correcto en su propia idiosincrasia” (Santos Gargallo, I., 1993, pp. 128-129) o como errores de una cierta gravedad con tres grados ascendentes (1) erróneos pero “*comprensible y aceptable*”; (2) erróneos “*pero inaceptable*” y (3) erróneos y “*no comprensible*” (Durão, A. B. D. A. B., 1999, p. 73). En este sentido, examinemos algunos ejemplos de la comisión de errores que implican la LM y/o L1 hacia la L2 o LE al través del préstamo lingüístico.

### 2.2.9.2. La comisión de errores desde el préstamo lingüístico

Dentro del enfoque teórico de la IL, ya no se discute el hecho de que la LM desempeña una papel fundamental en la comisión de errores a la hora de aprender o adquirir otra lengua segunda o extranjera ya que la IL, como sistema lingüístico en construcción caracterizado por una cierta transitoriedad, dado su rasgo fenomenológico individualizado en cada aprendiente por las peculiaridades del/de la mismo/a en desarrollar interlenguas intrínsecas y propias (Durão, A. B. D. A. B., 2007, p. 24), constituye verdaderamente una prueba irrefutable de que la LM del/de la aprendiente motiva, causa o cataliza la comisión de errores en la L2 o LE sobre todo en lo referente a los errores léxicos como el préstamo, el calco o la traducción literal.

El sistema aproximado del/de la aprendiente de una LE se vale de unas estrategias para aproximarse a la L2 o LE a partir de la propia LM como el hecho de tomar prestado un vocablo, una estructura, una función o un fonema desde la lengua materna para expresarse en la L2 o LE. Este mecanismo estratégico constituye una prueba que explica que el papel de la LM en la comisión de errores en la L2 o LE es obvio a pesar de que estudiosos/as del AE dan por válida la minimización de la transferencia interferente que, desde nuestro punto de vista, debe entenderse como una pista estratégica que ayude a situar el origen del error y su tipología que, en este caso, es el préstamo lingüístico definido por García Yebra, V. (1984, p. 333) como “la palabra que una lengua toma de otra sin traducirla” y transferible a distintos niveles del sistema como el fonético-fonológico, el léxico, el funcional, estructural, etc.

En consonancia con la definición de García Yebra, V. (1984), Cannon, G. (1992, p. 134) se aproxima al concepto de préstamo como la transferencia de una lengua a otra de componentes lingüísticos morfológicos, fonéticos y hasta estructuras gramaticales hecha desde la perspectiva traslativa parcial o total alterada.

Con relación al papel de la LM en la comisión de errores en la L2 o LE, cabe señalar que el fenómeno del préstamo lingüístico como integrante de la IL no se discute, aunque existe o no cognación lingüística entre la LM y la L2 o LE como obvia Haverkate, H. (1998) o como intuitiva y anecdóticamente lo tenemos mencionado con el “*bañar los platos*” en vez del “*fregar los platos*”.

Desde nuestra propia experiencia docente, no es de extrañar que nuestro alumnado recurra las más de las veces a la estrategia del préstamo lingüístico utilizando la LM (wolof) o la L1 (francés) como queda archivado en nuestra página web personal desde la que

reproducimos estos fragmentos de construcciones interlingüísticas con la estrategia del préstamo que podría aplicarse a otras esferas del sistema lingüístico como la de la pragmática:

\*No hay que de los institutors en el país, los jóvenes tendrán un niveo de escolar faible, para hablar la idioma español va quedar de más en más difficile por les jóvenes. O.D

\*"Cependant" este situación es dangerous por el país porque los jóvenes serían los futuros de tomorrow y el país se confía a ellos. H.K

*Fuente: vida escolar real ref. Compo LTC. 1S 2013*

Competencia escrita (Composición)

¿Cuál es tu plato preferido? ¿Por qué?

"\*Mi plato preferido es saguasagua que pepido, vitamino, santo, revuelt, fruit de babatado, huile de palmo, jumbo, agno, layo, candio los plato preferido procura la santé, d'energino, activo, croissans." A.S.

*Fuente: vida escolar real ref. Compo LTC 2LH GC Viernes a catorce de junio de dos mil trece. (Bop, A. K., 2013).<sup>30</sup>.*

Sin demorarnos más en examinar los errores léxicos de la L1 francesa de este alumnado senegalés wolof y poniendo el acento sobre la IL por contagio de la LM, se ve que los/las aprendientes que comparten la misma lengua materna wolof en el mismo contexto escolar marcado por el estudio del francés como L1 desde la primaria, cometen frecuentemente esta tipología de errores léxicos con la estrategia del préstamo que no llegan a corregir en la mayoría de los casos.

El rol de la LM como factor de comisión de errores en la L2 o LE es sobre todo manifiesto a través de “\*layo” y “\*candio”: làac (lea “lach” en español) que se transfiere en la LE (castellano) como “layo” para decir “ajo” por lo que en francés se dice “l’aïl”, es un préstamo con una estrategia traslativa parcial que resultaría de una doble IL wolof/francés/español con un puente en el medio (el francés). “Candio” es un préstamo directo derivado de la IL léxica wolof/español resultante de una estrategia acuñadora de este vocablo que ni existe en ambas lenguas. Parte el/la aprendiente de “candia” en wolof que quiere decir “quingombó” en español y como lo ignora en castellano, forja el vocablo “candio”.

Esta estrategia acuñadora y la traslativa se aplican también a la estructura con lo que los/las aprendientes parten de la LM para llegar a la L2 o LE con la IL acuñando o

---

<sup>30</sup> Bop, A. K. (2013). Didactique de l’espagnol comme langue étrangère - traduction [En línea]. Cita disponible en <http://djily-bop.e-monsite.com/paginas/interlengua.html> [Fecha de consulta: 05 de febrero de 2018].

traduciendo una organización estructural inspirada en la de la lengua materna. Así, negar el papel de la LM en la comisión de errores en la L2 o LE sería perder la ocasión de poder situar la procedencia del error aun cuando no todos los errores cometidos se hacen desde la perspectiva del préstamo lingüístico. También hay errores difíciles de determinar cuyo origen estriba en fallos que se refieren a las condiciones de uso sociocultural y pragmático de la LE por el/la aprendiente.

### 2.2.9.3. El error pragmático

Desde la perspectiva de la pragmática de la interlingua (PIL), en lo que atañe a la influencia de la LM y/o L1 en términos de interferencias en la L2 o LE, cabe subrayar que los errores pragmáticos (pragmalingüísticos y sociopragmáticos) pueden vislumbrarse como una “incongruencia, brusquedad, desorientación, falta de cortesía, confirmación de prejuicios” y esto en estrecha relación con las lenguas del/de la hablante y el/la oyente. (Landone, E., 2009, p. 2) tanto más que “en la comunicación entre miembros de diferentes culturas, en cambio, suele dar lugar a la formación de estereotipos culturales” (Landone, E., 2009, p. 341).

Sin embargo, cabe insistir en los conceptos pragmalingüísticos y sociopragmáticos: la comisión de errores pragmáticos puede centrarse únicamente en la forma lingüística o concomitantemente con ella y en las condiciones de uso sociolingüístico y sociocultural del lenguaje como medio de expresión de la cortesía.

En este sentido, cuando se resta importancia a los criterios extralingüísticos que tienen que ver con los fundamentos de los actos de habla, desde la óptica de la variabilidad interlingüística (LM y/o L1 y L2 y/o LE), las construcciones pragmáticas intermediarias resultarán frecuentes en los/las aprendientes. En el mismo orden de cosas, según subraya Escandell Vidal, M. V. (2009, pp. 95-109), cometer errores pragmáticos es inevitable, errores denominados inferencias pragmáticas. Las interferencias pragmáticas entre la LM y/o L1 y la L2 o LE causan divergencias las más de las veces por lo que hay factores extralingüísticos de tipo social y cultural (a la vez en la LM y/o L1 y la L2 o LE) que ejercen influencias en los patrones sociolingüísticos y gramaticales de la cortesía entre lo materno y lo extranjero. Es obvio que la LM y/o L1 y la L2 o LE se caracterizan por una cierta distancia pragmática o diferencia, aun cuando puede haber similitud o proximidad lingüística que ni siquiera puede considerarse proximidad pragmática. Las producciones pragmáticas no nativas pueden resultar “súper-cortesés” o descortesés con lo que interfiere la idiosincrasia de la LM y/o L1



en la L2 o LE según advierte Galindo-Merino, M. M. (2005, p. 291). En este caso, resulta que las interferencias pragmáticas originan un cierto desajuste por la incompatibilidad de los patrones interculturales imperantes en juego que da pie a frustraciones, estereotipos; conductas malintencionadas, “descortesía”, complejo de superioridad/inferioridad, etc. porque la competencia pragmática no está instalada. A este respecto, la reflexión de Llach, M. D. P. A. (2005) que se inspira de Blum-Kulka, S. (1996, p. 173) parece ilustrativa:

Una competencia pragmática imperfecta va a provocar la aparición de errores pragmáticos. Es decir, si un aprendiz de LE no posee los conocimientos socioculturales y lingüísticos adecuados relativos al uso de la lengua meta en contexto, o sea, qué estructuras gramaticales y léxicas usar en qué contextos y con quién, entonces su producción o comprensión en LE resultará en algún modo inapropiado, en el sentido de que se desviará de la norma sociocultural que rige el intercambio comunicativo concreto. Desafortunadamente, los errores pragmáticos, al no ser fácilmente reconocibles, no siempre son atribuidos a falta de competencia pragmática, sobre todo en casos de hablantes con una alta competencia lingüística. Por ello sus consecuencias suelen ser nefastas para la interacción y la imagen del aprendiz. (Llach, M. D. P. A., 2005, p. 96).

A título ilustrativo, proponemos algunos casos de errores pragmáticos que podrían ayudar a entender mejor por qué se cometen bajo el ángulo de la LM y/o L1 en interferencia con la L2 o LE. Desde esta óptica, Villacampa Bueno, M. (2005) ha investigado las fórmulas de tratamiento desde una perspectiva traslativa<sup>31</sup> con doblajes y subtítulos de filmes. Nos parecen pertinentes sus ejemplos para ilustrar los errores pragmáticos que siempre surgen cuando el/la aprendiente que tenga como LM o L1 el francés, toma el *usted* español peninsular por el *vous* francés aun cuando acaban de conocerse los “actores” como señala Villacampa Bueno, M. (2005).

---

<sup>31</sup> Este ejemplo se enmarca en la lingüística aplicada y, aunque está basado en la práctica de la traducción, puede orientar en la aproximación a la comisión de errores pragmáticos.

A este respecto, reproducimos los siguientes fragmentos que comprueban que las interferencias pragmáticas en dichos casos consisten en desviaciones pragmlingüísticas y sociopragmáticas a la vez y cómo podrían darse en un contexto comunicativo de aprendizaje de L2 o LE:

Así, por ejemplo, al comienzo de la película *Harry, un ami qui vous veut du bien*, Michel se encuentra en un área de servicio de la autopista con Harry, un antiguo compañero de instituto. Cuando Harry conoce a la esposa de Michel la conversación entre ambos se desarrolla en segunda persona del plural, aun cuando deciden cenar juntos esa misma noche en casa de Michel.

Harry. –Claire, vous êtes sûre, ça vous dérange pas?

(Doblaje) Sinceramente, ¿no le molesta?

(Subtitulado) Claire, ¿no le molesta?

Claire. –Qu'est-ce que vous faites dans la vie si ce n'est pas indiscret?

(D y S) ¿A qué se dedica si no es indiscreto?

Harry. –*Claire, on pourra peut-être se tutoyer ?*

(D) Claire, a lo mejor podemos tutearnos.

(S) Claire, ¿podríamos tutearnos?

Padre de Michel. –*Vous êtes Harold, je vous ai reconnu tout de suite.*

(D) Usted es Harold, le he reconocido, je, je.

(S) Usted es Harold, le he reconocido enseguida. (Villacampa Bueno, M., 2005, pp. 290-291).

Las desviaciones en cuanto a la norma pragmática vienen explicadas por Villacampa Bueno, M. (2005) en las líneas siguientes:

Situaciones semejantes encontramos en la mayoría de los filmes del corpus. En casi todos los casos, tanto el doblaje como el subtitulado optan por la traducción de *vous* por *usted* en los intercambios verbales entre personas que se acaban de conocer, aunque se encuentren en una posición de igualdad. En *Le dîner des cons*, el protagonista François Pignon trata de usted a compañeros de trabajo de su misma edad, con su mismo rango profesional y con los que trabaja desde hace tiempo; en *Conte d'automne*, Isabelle y Gérard, después de varias citas en las que van conociéndose mejor con vistas a tener relaciones, siguen tratándose de *usted*, aunque se llamen por sus nombres de pila y no por el apellido. (Villacampa Bueno, M., 2005, p. 291).

En sintonía con los comentarios de Villacampa Bueno, M. (2005, p. 291), desde la perspectiva ELE, Galindo-Merino, M. M. (2005, p. 291) señala que “la transferencia está presente en la comisión de errores (por ejemplo, los alumnos americanos tienden a decir *todos de vosotros* en lugar de *todos vosotros* por interferencia del inglés *all of you*)”; el/la francófono/a aprendiente de ELE diría *\*vosotros todos* por el calco de “*vous tous*”.

El estudio de la IL pragmática ofrece también posibilidades de interpretación del desarrollo pragmático de la L2 o LE para intuir si el/la aprendiente tiene conciencia pragmática y si no falla en sus tomas de decisiones a la hora de interactuar. El análisis de Downing, R. H. (2017) es muy orientativo a este respecto en la medida en que por lo que se refiere a “la interlengua pragmática de los hablantes no nativos del español”, se propone “*conocer si los hablantes no nativos emplean las mismas estrategias que los nativos, si muestran conciencia pragmática en el uso de esas estrategias, o si por el contrario se advierte fallo pragmático*” (Downing, R. H., 2017, p. 155). Además, señala una diferencia pertinente acerca de la interlengua pragmática:

Sin embargo, aunque los hablantes no nativos conocen las estrategias pragmáticas, no siempre distinguen bien entre los distintos actos de habla, por ejemplo entre queja y petición indirecta; además, les faltan las expresiones, construcciones y fraseología idiomáticas del español; no siempre encuentran la formulación de actos de habla que se identifican en español con las convenciones de forma y de uso para los actos indirectos; tampoco conocen los procedimientos de mitigación en la variedad y elaboración suficientes para lograr mitigar los desacuerdos o rechazos. (Downing, R. H., 2017, p. 177).

La reflexión de Downing, R. H. (2017) aporta aclaraciones a la comisión de errores pragmáticos entre la LM y la LE al tener presente las convenciones de forma y de uso que los nativos no dominan a la perfección.

El análisis de la interlengua pragmática por Vega, G. T. (2015) abunda en lo mismo que el estudio de Downing, R. H. (2017) y podría ofrecer una perspectiva de interpretación del desarrollo pragmático al plasmarlo a otro contexto francófono más o menos similar. El trabajo de Vega, G. T. (2015) permite cerciorarse de que los/las informantes haitianos/as de su indagación con lengua materna el creole y lengua oficial, el francés, en su LM son propensos a la dirección en la expresión de los actos de habla.

Sin embargo, anota Vega, G. T. (2015) que hay un uso importante de dudas preparatorias para reforzar el acto nuclear, representando la convencionalidad indirecta un 44% de uso en ELE por estos/as aprendientes haitianos/as. Esta convencionalidad indirecta está ausente en francés con los/las mismos/as informantes y en español con el grupo de control conformado por chilenos/as. (Vega, G. T., 2015, p. 90). Así pues, por “un alto porcentaje de estrategias convencionales indirectas en creole” (Vega, G. T., 2015, p. 91), se da por aceptado que la LM creole desempeña un rol en la comisión de errores pragmáticos en la LE española. Aunque se trata de la variante chilena, nos posibilita tener una idea general sobre el error lingüístico, y especialmente el error pragmático ya que la PIL, o el AI o bien la interlengua pragmática (ILP, en lo sucesivo) es un campo de investigación que, desde enfoques contrastivos, parece ser el eslabón débil.

En síntesis, cabe sostener que las interferencias pragmáticas son susceptibles de provocar desequilibrios sociopragmáticos y desajustes pragmalingüístico cuando el/la que aprende una lengua segunda o lengua extranjera, se encuentra en esa *encrucijada* de toma de decisiones sociolingüísticas para comunicarse en la LE, *tropieza, mete la pata, se equivoca, erra* y se *desvía* de la normalidad o la aceptabilidad produciendo inputs pragmáticos erróneos que pueden *chocar*, “que nos impiden decir lo que queremos decir...que paralizan los procesos de comunicación” si bien pueden subsanarse “en los intercambios personales” con “la renegociación del significado” (Vázquez, G. E., 2009, p. 4).

En resumidas cuentas, a lo largo del apartado anterior, venimos dándonos cuenta de que la influencia de la LM y/o la L1 en la comisión de errores en la L2 o LE es una realidad verificada y verificable con lo que atestiguan varias fuentes teóricas que, con ejemplos plausibles, han documentado este fenómeno con una variedad de lenguas materna y/o primera y segunda o extranjera.

Desde una perspectiva triangular que conecta conceptos analíticos del AC, del AE y del AI en sintonía con la PIL o bien la ILP (la sistematicidad, la variabilidad, la diferencia/similitud, la distancia lingüística, la fosilización, la transferencia, la interlengua, etc.), a título ilustrativo, para acercarnos al papel de la LM y/o L1 en la comisión de errores en la L2 o LE, hemos examinado el concepto de *lengua-puente* (Dmitrenko, V., 2010).

También, hemos tenido presente la importancia facilitadora/obstaculizadora del *conocimiento lingüístico previo* en la L2 o LE ((Devís Arbona, A., Morell Andrés, R. & Torró Soriano, J., 2013), (Rocha, C. B., & Cuadros, R. M. L., 2013), (Martín Martín, J. M., 1994)) en concordancia con la *transferencia (morfo)sintáctica* ((Quero, C. M., 2012), (Bardel, C., 2006), (Clouet, R., 2004), (Caderno, S. E., & Fuentes, L. C., 1998)) al relacionar la *distancia*

*lingüística tipológica y psicotipológica* (Cenoz, J., 2001) que puede interferir en la comisión de errores léxicos con el *préstamo lingüístico* ((Cannon, G., 1992), (García Yebra, V., 1984)).

Además, hemos contado con el *error pragmático*, la *inferencia pragmática*, la *transferencia pragmática*, la *pragmática de la interlengua* o la *interlengua pragmática* ((Landone, E., 2009), (Escandell Vidal, M. V., 2009), (Vázquez, G. E., 2009), (Galindo-Merino, M. M., 2005), (Blum-Kulka, S., 1996)) ilustrado por la transferencia pragmática de las fórmulas de tratamiento pero desde la perspectiva traslativa (Villacampa Bueno, M., 2005) y hasta la conciencia pragmática ((Downing, R. H., 2017), (Vega, G. T., 2015)).

Las mencionadas consideraciones panorámicas acerca del papel de la LM y/o L1 en la comisión de errores en la L2 o LE están consideradas desde perspectivas contrastivas analíticas que dan cabida a una variedad de LM y/o L1 y L2 o LE.

En virtud de las reflexiones anteriores atisbadas como un andamiaje, en las siguientes líneas, nos centramos en el análisis del concepto de error en ELE.

## **2.3. El error en ELE**

### **2.3.1. A modo de introducción: de la lingüística contrastiva aplicada a ELE**

Una lectura panorámica de los títulos de investigaciones doctorales informa del interés (por parte de los/las indagadores/as en su momento) encaminado a sentar los fundamentos teóricos contrastivos en ELE (aunque un poco tardíamente en comparación con el surgimiento de las corrientes contrastivas por los años 1950-1960 en EE.UU). Interlengua, análisis de errores, interferencias, competencia lingüística transicional, estrategias de comunicación entre nativos/as y no nativos/as, etc. son conceptos abarcadores de esos títulos llamativos en lo que al estudio del error en ELE se refieren en los años noventa (90) los/las investigadores/as clásicos/as en el campo de la lingüística contrastiva aplicada a ELE.

Así pues, analizar el concepto de error desde la perspectiva ELE requiere mirar por el estado de la cuestión en sintonía con las corrientes de la LC porque, sin lugar a dudas, la reflexión epistemológica en lo que se refiere a analizar la comisión de errores sea con el AC, el AE o el AI, ha empezado a realizarse en España un poco tardíamente, es decir en los años noventa (90) con investigaciones en tesis doctorales que dieron por sentada la fundamentación de lo que podríamos denominar la lingüística contrastiva aplicada a ELE en el contexto español propiamente dicho.

En este sentido, Santos Gargallo, I. (2004) afirma:

La adopción del método de análisis de errores para el estudio de la interlengua del hablante no nativo de español se desarrolla a partir de la década de los noventa y florece en un elenco nada desdeñable de investigaciones que, dentro del paradigma científico, constituyen una aportación al conocimiento del proceso de aprendizaje del español (L2/LE) y de los procesos psicolingüísticos subyacentes; dichos estudios han iniciado una línea de investigación que habrá de ser contrastada en el futuro para obtener conclusiones. (Santo Gargallo, I., 2004, pp. 391-410).

En concordancia con la observación de Santos Gargallo, I. (2004), un breve censo bibliográfico cronológico de tesis doctorales en lingüística contrastiva entre 1991 y 2002 en España permite comprobar el interés que ha suscitado el concepto de error en los/las investigadores/as especialmente en ELE. De aquí en adelante, ellos/ellas ya se han convertido en autores/as pioneros/as o clásicos/as cuyo denominador común estriba en el estudio del error desde la perspectiva contrastiva<sup>32</sup>.

De hecho, paulatinamente, la indagación en LC ha florecido dando cada vez más cabida al error en ELE.

Vinculando nuestra lógica de razonamiento con la mencionada triangulación anteriormente explicada, contemplamos el error en ELE como una necesidad (AE) tanto más que *“cuando no se cometen errores es que no se practica con la lengua, y si no se practica, difícilmente se llega a conocerla”* (López Fernández, S. M., 1988, p. 21). De ahí que la comisión de errores sea “deseada” en el proceso de enseñanza y aprendizaje de ELE; además parece ser inevitable a la hora de desenvolverse en una L2 o LE como el español.

Al respecto, *“todos tenemos experiencia de aprendizaje de una lengua extranjera y si hemos llegado a aprenderla es a costa de muchos errores”* advierte de nuevo López Fernández, S. M. (1995, p. 203). De este modo, huelga recordar que los errores *informan* desde la perspectiva del docente de cómo progresa el/la aprendiente en cuanto al objetivo fijado por este, *indican* desde la perspectiva del investigador la metodología de aprendizaje o adquisición de una lengua (extranjera en nuestro caso) y las estrategias y procesos del/la

---

<sup>32</sup> Dichos/as autores/as son: M. S. Fernández López (1991), I. Santos Gargallo (1991), G. E. Vázquez (1991), A. M. Benedetti (1992), H. Won Dug (1994), A. Carcedo González (1995), A. B. D. A. B. Durão (1997), R. Pinilla Gómez (1997), M<sup>a</sup> B. Arbulu Barturen, (1997), R. Martín González (1999), A. Mohamed Abd el Salam, (2002), J. A. Torijano Pérez (2002).

aprendiente y *permiten* saber desde la perspectiva del/de la mismo/a el procedimiento de su aprendizaje, el modo de verificación de sus hipótesis hacia la lengua meta.

Desde esta triple perspectiva, en lo que a ELE se refiere especialmente, “el análisis de los errores, de su evolución y de superación, todo ello en el contexto de la producción global del aprendiz, pone de manifiesto la utilización no sólo de estrategias cognitivas, sino también metacognitivas y sociales” según López Fernández, S. M. (1995, p. 209).

En este orden de ideas, no es de extrañar que el proceso de enseñanza y aprendizaje de una L2 o LE se vincule con situaciones dificultosas que no dejan indiferente la LM o la L1 del/de la que aprende. Al respecto y desde una postura contrastiva centrada en ELE que implica el italiano como LM, Gil, J. (1990, p. 117) afirma que la similitud o proximidad entre el italiano (LM) y el español (LE) “puede suponer el hecho de cometer graves errores de comparación superficial, siempre en desfavor de un buen aprendizaje de la lengua”. La comisión de errores en ELE en este caso típico de lenguas cognadas tiene que ver con la interferencia de la LM o L1.

Sin embargo, no hay que restar importancia al hecho de que desde la propia L2 o LE (caso del ELE), pueden surgir errores intralingüísticos con lo que, en palabras de Gala, R. N. (1999, p. 482), “la explicación o descripción de una IL no debe hacerse únicamente desde la posible interferencia de la LM, sino, y, sobre todo, por las dificultades de los elementos gramaticales de la lengua meta”. La corroboración de este punto de vista (Gala, R. N., 1999), por Baralo, M. (2000) está en que

La creatividad léxica es una estrategia común de los hablantes de LM y de L2 ante un "problema léxico", esto es, ante una situación de uso en la que no disponen de la palabra o expresión adecuada en el léxico ya almacenado. Por tanto, si esa creatividad se basa en las mismas reglas, las creaciones léxicas de los no nativos no variarán cualitativamente de las de los nativos. Las variaciones que se alejen de la norma nativa se deberán, más bien, a una falta de conocimiento suficiente que a peculiaridades de la estructura del lexicón de la IL (Baralo, M., 2000, p. 169).

Desde la misma perspectiva de Baralo, M. (2000, pp. 170-171) y enmarcando nuestra reflexión dentro de la comisión de errores en ELE, notamos que la LM influye de forma significativa en la formación del léxico interlingüístico (transferencia léxica) por lo que las “diferencias idiosincrásicas” (LM y/o L1) *llevan a inventar* adverbios como “\*amadamente, a partir de lovely, asignándole el significado "con amor"”, y con lo que la

“sobregeneralización” de las características del adjetivo base asocian adjetivos terminados en -ble al sufijo -mente” *acarrea errores como* “\*potablemente frente a posiblemente”.

Dando por aceptada la influencia de la LM (por ejemplo: italiano, francés, alemán, wolof, etc.) en los errores cometidos por el/la aprendiente del español como lengua extranjera ELE, a la luz de las teorías contrastivas como el AC, el AE, el AI, la PIL (o la ILP), opinamos que atisbar en ELE la comisión de errores intralingüísticos por el grado de dificultad del español (peninsular), puede ser una pista que aclare oportunamente sobre los usos erróneos de los/las aprendientes francófonos/as (wolofes u otros) sea en situación de inmersión lingüística en el contexto hispano peninsular, sea en situación de no inmersión lingüística como en el caso de ELE fuera del país de habla hispana.

Siguiendo la lógica de comisiones de errores en ELE como una “normalidad” en el proceso de enseñanza y aprendizaje y a pesar de que el error consiste en una cierta transgresión de la norma lingüística entendida como su debida aplicación por el/la nativo/va o, a modo de ilustración, consideramos pertinente el estudio de Gala, R. N. (1999) sobre los errores de preposiciones (como a, de, por, en) en ELE<sup>33</sup> en lo que se refiere a su fuente:

“Pueden achacarse, sin duda, a problemas de transferencia de su LM, pero ésa sería una explicación simplificada; consideramos que muchos de los errores se deben a dificultades propias del sistema español, en el que encontramos un buen número de verbos y adjetivos que necesitan preposición, incluso en no pocas ocasiones verbos y adjetivos cambian de significado según la preposición que les acompañe; de modo que el desconocimiento por parte del sujeto de este tipo de léxico agrava una situación ya por sí misma compleja. a) Según los datos obtenidos, los estudiantes japoneses suelen tener más dificultad con las siguientes preposiciones: a, de, por, en: *\*me cansaba a ensayar* *\*pregunté a la oficina* *\*estaban contentos a aprobar* *“tenía mucha suerte de mis buenos amigos* (hemos puesto en itálico los ejemplos de errores). (Gala, R. N., 1999, p. 482).

Además de esta tipología de errores preposicionales analizados por (Gala, R. N., 1999), Leontaridi, E., Soler, N. P., & Morales, M. R. (2009, pp. 20-21) han detectado a partir de producciones escritas de exámenes DELE realizadas por candidatos griegos usos erróneos del pronombre clítico separado del gerundio, del infinitivo o del imperativo: “(76) *por favor,*

---

<sup>33</sup> La tesis doctoral de Rakotovoavy, Bakolinirina Josie Cynthia (2018) *Los errores en el uso de las preposiciones por parte de los profesores malgaches de ELE* ofrece perspectivas más actualizadas sobre los errores preposicionales desde una perspectiva contrastiva en consonancia con las gramáticas de construcciones. Universidad Complutense de Madrid, tesis doctoral [En línea] disponible en <https://eprints.ucm.es/46885/1/T39720.pdf> [Fecha de consulta: 05 de febrero de 2018].



*¡ayuda me!... [ayúdame], (77) perdona me [perdóname], que no te escribí, (78) tu vas a preguntar me [preguntarme] porque*". Estos errores no son siempre imputables a la transferencia sintáctica. La especificidad del español en su funcionamiento interno (las construcciones enclíticas, por ejemplo) dificulta a veces el aprendizaje de algunos contenidos (el imperativo, por ejemplo) y da pie a la comisión de errores que depende más que de consideraciones lingüísticas.

Cuando se vislumbra el error en ELE desde la postura cognitiva, metacognitiva y social (López Fernández, M. S., 1995) y mientras se analiza desde la interferencia de la LM en la L2 o ELE por similitud, proximidad o cognación lingüística (Gil, J., 1990), partiendo de consideraciones intralingüísticas (Gala, R. N., 1999), cabe señalar que la investigación del concepto error en ELE raras veces ha dado cabida a la comisión errores de tipo pragmático porque una cosa es cometer fallos lingüísticos y otra cosa es desviarse de las normas de conducta sociolingüística que puedan dañar la imagen del/de la hablante y/u oyente.

### **2.3.2. Categorización de los errores en ELE**

Con relación al análisis anterior y en función de la taxonomía tradicional establecida en los enfoques lingüístico-contrastivos, especialmente el AC, en lo que concierne al error en ELE, se han propuesto modelos de clasificación. Esos modelos, con una terminología diferente, se estructuran más o menos en torno a los mismos contenidos o se complementan con lo que nos ahorramos comentarlos y con lo que los consideramos todos válidos siendo lo esencial saber contextualizarlos y sacar el máximo de provecho de ellos, siempre y cuando se utilicen para realizar un análisis de errores en ELE o en otro campo que implique contraste lingüístico.

Con relación a esta valoración, a continuación, presentamos tres modelos de categorización de los errores realizados por investigadores/as que han dedicado muchos de sus estudios al tema de la comisión de errores en ELE.

### 2.3.2.1. Modelo de Graciela Vázquez.

La propuesta de criterización de Vázquez, G. E. (1991, pp. 31-85, 1999, p.28), de su modelo de categorización de los errores en ELE, estriba en seis puntos como se indica en la siguiente tabla:

**Tabla 2 Criterización de las clases de errores: modelo Graciela Vázquez.**

Criterio lingüístico	Errores de adición Errores de omisión Errores de selección falsa Errores de colocación falsa Errores de yuxtaposición
Criterio etiológico	Errores intralinguales Errores interlinguales Errores de simplificación
Criterio comunicativo	Errores de ambigüedad Errores irritantes Errores estigmatizantes Errores de falta de pertinencia
Criterio pedagógico	Errores inducidos vs. creativos Errores transitorios vs. permanentes fosilizados vs. fosilizables Errores individuales vs. colectivos Errores residuales vs. actuales Errores congruentes vs. idiosincrásicos Errores en la producción escrita vs. oral Errores globales vs. locales
Criterio pragmático	Errores de pertinencia o discursivos
Criterio cultural	Errores culturales

El criterio lingüístico, en los modelos anteriores, como en este de Graciela Vázquez parece constituir la piedra angular que sustenta los demás criterios por lo que todo parte del lenguaje sea oral, sea escrito, sea lo que sea como medio de comunicación.

A imagen de Graciela Vázquez e Isabel Santos Gargallo también tiene propuesta una clasificación de los errores basándose en los modelos anteriores y matizando la terminología.

### 2.3.2.2. Modelo de Santos Gargallo, I.

La propuesta de Santos Gargallo, I. (1993, p. 91-96) gira en torno cinco criterios como quedan detallados en la siguiente tabla:

**Tabla 3 Criterización de las clases de errores: modelo Santos Gargallo, I.**

Criterio	Tipología
Descriptivo	Omisión Adición Formación errónea Ausencia de orden oracional
Pedagógico	Errores transitorios Errores sistemáticos
Etiológico-lingüístico	Errores interlingüísticos Errores intralingüísticos
Gramatical	Errores fonológicos Errores ortográficos Errores morfológicos Errores sintácticos Errores léxicos Errores semánticos Errores pragmáticos
Comunicativo	Errores locales Errores globales

La criterización de Santos Gargallo, I., si bien se hace con designaciones terminológicas diferentes de las de Graciela Vázquez, grosso modo vehicula la misma esencialidad en cuanto a la centralidad del dato lingüístico; lo que comprueba también la categorización de López Fernández, M. S.

### 2.3.2.3. Modelo de López Fernández, M. S.

La clasificación de López Fernández, M. S. (1997), aunque difiere de las demás en el sentido de número de criterios y terminología, está arraigada en los modelos anteriores.

**Tabla 4 Criterización de las clases de errores: modelo López Fernández, M. S.**

Criterio	Tipología
Descripción lingüística	Subsistemas Fonología Léxico Morfosintaxis Discurso Categorías a las que afectan los errores
Descripción de estrategias	Omisión Adición Falsa elección Falsa colocación
Criterio pedagógico:	Errores colectivos Errores individuales Errores transitorios Errores fosilizables Errores fosilizados Errores inducidos por la metodología
Explicación de los errores	Errores ambientales Errores internos
Criterio comparativo	Errores evolutivos Errores interlinguales Errores ambiguos
Efectos comunicativos	Errores que distorsionan la comunicación

La variedad de clasificaciones, la matización de las denominaciones, así como las diferenciaciones de los contenidos de los tres modelos mencionados a título ilustrativo demuestran una cierta discrepancia en los/las estudiosos/as de la comisión de errores en ELE.

Sin embargo, nuestro cometido no está en dar por válido o inválido uno y otro modelo. Tan solo las criterizaciones mencionadas nos guían como esbozos para tener una visión de conjunto de los tipos de errores en ELE para poder determinar un(os) proceso(s) de corrección de estos, proceso(s) caracterizados por una variación tipológica.

Como queda señalado en Haverkate, H. (1998) anteriormente, la vertiente pragmática en los modelos de lingüística contrastiva ha sido y tal vez siga siendo el eslabón débil. Si bien las tres propuestas de criterización de los errores en ELE consideradas dan cabida al error pragmático, pero con una terminología diferente: *errores de pertinencia o discursivos* (en Vázquez, G. E.), *errores pragmáticos* (en Santos Gargallo, I.) y *discurso* (en López Fernández, M. S.), huelga subrayar que la comisión de errores pragmáticos en ELE merece ser investigada con más profundidad. En este orden de ideas, a continuación, esbozamos una breve reflexión en torno al error pragmático en ELE en sintonía con lo desarrollado hasta aquí.

### **2.3.3. Perspectivas de subsanación**

El tratamiento del error en ELE parece ser fuente de desacuerdos o discrepancias con lo que la imprevisibilidad de los errores y la heterogeneidad de los aprendientes no facilitan abordar acertadamente y siempre la subsanación de los errores.

A la hora de plantear la corrección de los errores, el/la profesor/a de ELE está ante una pluralidad de cuestiones difíciles de solucionar como ¿Tienen el mismo interés todos los errores? ¿Tienen el mismo grado de gravedad? ¿Cuáles tratar o corregir y cuáles no? ¿Por qué motivo subsanar los errores? ¿Cuál es el objetivo para tener que subsanar los errores? ¿Qué aporta la subsanación al/la aprendiente o al/a la docente?, etc.

La clave para acertar la subsanación de los errores parece estar entre las manos del/de la profesor/a cualquiera que sea el tipo de enseñanza y aprendizaje (formal, no formal, en inmersión, en no inmersión, con profesor/a nativo/a, con profesor/a no nativo/a, etc.). El/la docente de ELE no solo debe armarse de imaginación, visión e innovación, sino que tiene que saber y conocer modelos de subsanación y disponer de instrumentos al respecto por lo que la terapia de los errores no se decreta, sino que se construye con el alumnado para evitar la irritación (del/de la docente) y la estigmatización (del/de la aprendiente).

En este orden de ideas, en función del criterio de la gravedad del error, el/la docente ya tiene unos indicios para organizarse en torno a qué tipo de intervención terapéutica aportar, entendida la gravedad como el grado de incidencia del error en el proceso comunicativo.

En ELE, se han propuesto algunos modelos de corrección de errores. Ilustraremos con unos ejemplos. Pero, pensamos que sensibilizar al alumnado de forma empática y socioafectiva en cuanto a los errores cometidos sería un primer paso para ir armando el

proceso de subsanación en torno a la revisión, la edición y la reparación siendo el/la docente un/una guía y centrándose los/las alumnos/as en la plena práctica de subsanación de sus propios errores. Funcionando el error como un “borrador”, el intento de aplicar la terapia consiste en reelaborarlo con una constante revisión y corrección.

La mirada comparativa entre el error tratado y subsanado y la versión inicial (error y error corregido) para evaluar todo el proceso de terapia debe hacerse tanto para el/la profesor/a como para el/la alumno/a desde una perspectiva de efectividad para aprender de los errores cometidos, evitando de este modo la “fossilizabilidad”<sup>34</sup> o la fossilización.

A la luz de estas consideraciones, algunos/as investigadores/as en ELE tienen propuestas de corrección aplicables, pero con reserva porque no son una “receta médica” o una “*baguette magique*”.

- La perspectiva de corrección de los errores en ELE en López Fernández, M. S. (1988) se resume a través de las siguientes líneas:

Desde un enfoque comunicativo, el primer criterio para corregir y evaluar es el de la consecución o no de la comunicación y el mayor o menor grado de distorsión del mensaje, incluidos los de “irritación” del receptor, “estigmatización” hacia el aprendiz y “diversión”, todos ellos como factores distorsionantes, o distractores de la comunicación. A estos criterios se suman los de “generalidad” de la regla afectada, “frecuencia” y “corrección”, concediéndoles mayor o menor relevancia de acuerdo con las necesidades lingüísticas del alumno y el nivel de sus adquisiciones. (López Fernández, M. S., 1988, p. 27).

---

<sup>34</sup> En nuestro entendimiento, con “fossilizabilidad” significamos el hecho de que un error tiende a fossilizarse o bien en palabras de López Fernández, M. S. (1996, p. 149): “Consideramos como errores fossilizables, o mejor persistentes, aquellos que ofrecen mayor resistencia y que permanecen en sucesivos estadios del aprendizaje. Estos errores se refieren a estructuras que ofrecen una especial dificultad para el aprendiz, dificultad intrínseca, dificultad relacionada con la LM, dificultad percibida por el alumno o dificultad inducida por la metodología.”.

- Sin embargo, Santos Gargallo, I. (1990), tiene un modelo más elaborado que el de López Fernández, M. S. (1988). Su proceso de corrección de los errores en ELE se realiza en seis etapas:
  - a. elaborar una lista de frases incorrectas extraída de los trabajos escritos de los alumnos, ante la cual, se haga reflexionar a los estudiantes sobre el carácter gramatical y/o pragmático de los mismos para valorar la gravedad de los errores;
  - b. ante la lista de instancias agramaticales o inapropiadas, escribir la frase correcta y anotar al margen la regla gramatical incumplida, de manera que se haga al alumno consciente de sus propios errores;
  - c. dividir la clase en grupos de tres o cuatro personas y entregar a cada alumno una lista de frases incorrectas. Después de un tiempo para la preparación de las correspondientes frases correctas, hacer que los alumnos contesten por turno: si la respuesta ofrecida es correcta, el equipo gana un punto, si no lo es, el turno pasa al equipo siguiente, y así sucesivamente hasta que algún equipo dé la respuesta esperada;
  - d. seleccionar vocablos que, aunque apropiados, resulten de significación poco específica y, pedir a los alumnos que, con ayuda del diccionario, busquen otros de significación más específica para el contexto dado;
  - e. corregir los escritos señalando en el margen la causa del error y hacer que sea el propio alumno el que con ayuda de gramáticas y diccionarios se autocorrija (las autocorrecciones deberán ser revisadas por el profesor);
  - f. pedir al alumno que reescriba su trabajo con las correcciones pertinentes o que escriba uno nuevo usando algunas de las estructuras que en el ejercicio anterior le plantearon problemas. (Santos Gargallo, I., 1990, p. 173).

Este modelo de corrección de errores propuesto por Santos Gargallo, I es a titulo indicativo con lo que la naturaleza y el tipo de errores deben precisar el proceso de subsanación que el/la docente y el/la alumno/a están dispuestos/as a corregir para ir superando las lagunas.

En resumen, el análisis del papel de la LM y/o L1 en la comisión de errores en la L2 o LE, nos ha funcionado como una suerte de andamiaje para esbozar el error propiamente dicho en ELE con el énfasis puesto en las categorizaciones de los errores.

A la luz de estas consideraciones, a continuación, se hace una recapitulación de la quintaesencia de contenidos teóricos manejados en la comisión de errores en la L2 o LE a

partir de la LM y/o la L1 y en la comisión de errores en ELE.

#### **2.4. A modo de recapitulación: valoración cruzada *papel de la LM o L1 en la comisión de errores en L2 o LE y error en ELE***

El aporte de la LC (Polo, J. R. & Nieto, N. 2018, p. 104) en la enseñanza y aprendizaje de L2 y LE en lo que se refiere a la comisión de errores en lengua segunda o extranjera constituye un avance en la lingüística aplicada. A través de las versiones: AC, AE, AI, etc., obtenemos una visión ecléctica con el fin de triangular los tres enfoques para indagar el papel de la LM y/o L1 en los errores cometidos en L2 o LE. Como transgresión o desviación sistemática inherente al input no aprendido y mal expresado ((Torijano Pérez, J. A., 2004), (López Fernández, M. S., 1997)), difiere de la falta o del lapsus (Norrish, J., 1983). La falta es eventual y el error, sistemático (Andreou, E., & López-García, M. P., 2016) y debe valorarse positivamente ((Besse, H. & Porquier, R., 1991), (Muñoz-Basols, J., 2004)) a pesar de la dicotomía AC vs AE con lo que Cesteros, S. P. (2004) aboga por *la revalorización del error* indispensable para comprobar la progresión del aprendizaje a pesar de que Ringbom, H. (1986) defiende que el número de las frases correctas compensa el de los errores y baja la gravedad de los mismos. Una única vertiente lingüística no es suficiente para tratar la comisión de errores desde la LM y/o L1 hacia la L2 o L y cabe dar más cabida a los errores pragmáticos.

En concordancia con lo desarrollado, el concepto de la sistematicidad de los errores ((Corder, S. P., 1967), (Selinker, L., 1969), (Tarone, E., 1994), (Nemser, W., 1992), (Santos Gargallo, I., 1999), (Baralo, M., 2004)) atisbada bajo el ángulo del papel de la LM y/o L1 en la comisión de errores en la L2 o LE, tienen implicaciones en el campo específico de errores en ELE con lo que la investigación sobre los errores en ELE se ha llevado a partir de esa piedra angular que es la LC mediante sus constructos conceptuales y teóricos como la variabilidad ((Agudelo, S. P., 2017), (Tarone, E., 1992), (Selinker, L., 1972), (Durão, A. B. D. A. B., (2007, pp. 47-53)).

Muchos/as de los/las autores/as que han indagado en la comisión de los errores en ELE fundamentan teóricamente los estudios partiendo de la epistemología lingüístico-contrastiva a través de conceptos o constructos teóricos como la permeabilidad (López Fernández, M. S., 2017).

También, la consideración del concepto de distancia lingüística se ve reflejada en la indagación del error en ELE ((Cenoz, J., 2001), (Martín Martín, J. M., 2000), (Rast, R.,



2010)) con lo que varios estudios realizados en lo que se refiere al AE o AI, de un modo u otro, parten de una LM o L1 contrastándola con el ELE ((Santo Gargallo, I., 2004), (Baralo, M., 2000), (Leontaridi, E., Soler, N. P., & Morales, M. R., 2009), (Vázquez, G. E., 1999), etc.)).

La diferencia y la similitud con relación al papel de la LM y/o L1 en la comisión de errores en la L2 o LE desempeña también un rol importante en la consideración del error en ELE (Cesteros, S. P., 2004).

La transferencia lingüística ((dos Santos França, S., 2018), (Durão, A. B. D. A. B., 2007), (Piñeros, G., Rolando, V., & López Urdaneta, J. L., 2019), (García, C. R., 2017), (Quinn, M. P. E., 2017), (Garrote, P. R., 2016)) ocupa un sitio fundamental en el papel de la LM y/o L1 en la comisión de errores en la L2 o LE. En el caso del error en ELE, además es un instrumento teórico imprescindible en el estudio de los errores sea desde la LM y/o L1 hacia la L2 o LE, sea en ELE.

El concepto de fosilización ha recibido interpretaciones teóricas interesantes desde la perspectiva del papel de la LM y/o L1 en la comisión de errores en la L2 o LE, así como en la conceptualización de error en ELE.

La interlengua parece ser el *concepto encrucijada* desde la perspectiva del rol de la LM y/o L1 en la comisión de errores en la L2 o LE y dentro de las indagaciones encaminadas al error en general y especialmente el error en ELE<sup>35</sup>.

La influencia de la LM y/o la L1 en la comisión de errores en la L2 o LE es verificable al través del AC, del AE y del AI en sintonía con la PIL o bien la ILP.

El concepto de *lengua-puente* (Dmitrenko, V., 2010), el rol facilitador/obstaculizador del *conocimiento lingüístico previo* en la L2 o LE ((Devís Arbona, A., Morell Andrés, R. & Torró Soriano, J., 2013), (Rocha, C. B., & Cuadros, R. M. L., 2013), (Martín Martín, J. M., 1994)), la *transferencia (morfo)sintáctica* ((Quero, C. M., 2012), (Bardel, C., 2006), (Clouet, R., 2004), (Caderno, S. E., & Fuentes, L. C., 1998)), la *distancia lingüística tipológica y psicotipológica* (Cenoz, J., 2001), el *préstamo lingüístico* ((Cannon, G., 1992), (García Yebra, V., 1984)), el *error pragmático*, la *inferencia pragmática*, la *transferencia pragmática*, la *pragmática de la interlengua* o la *interlengua pragmática* ((Landone, E., 2009), (Escandell Vidal, M. V., 2009), (Vázquez, G. E., 2009), (Galindo-Merino, M. M., 2005), (Blum-Kulka,

---

<sup>35</sup> Los/las siguientes estudiosos/as han investigado de un modo u otro la IL según perspectivas teóricas diferentes: Selinker, L. (1969, 1972), Corder, S. P. (1971, 1967); Nemser, W. (1971); Porquier, R. (1975); Ellis, R. (1985); López Fernández, M. S. (1995); González, A. C. (1999); Santos Gargallo, I. (2004); Turell, M. T. & Cicres, J. (2010); Quiñones, V. D. A. (2009); (Santos Gargallo, I. (1992); Durão, A. B. D. A. B., (2007); Alvarado, M. E. (2015); Haverkate, H. (1998); Roldán, E. (2016).

S., 1996)), la transferencia pragmática de las fórmulas de tratamiento pero desde la perspectiva traslativa (Villacampa Bueno, M., 2005) y hasta la conciencia pragmática ((Downing, R. H., 2017), (Vega, G. T., 2015)) constituyen unos recursos teóricos operativos para verificar por una parte el papel que juega la LM y/o L1 en las producciones erróneas no nativas y por otra parte la comisión de errores en ELE.

Estos recursos tocantes al papel de la LM y/o L1 en la comisión de errores en la L2 o LE y al error propiamente dicho en ELE están estudiados desde enfoques contrastivos.

Las reflexiones anteriores se atisban como un andamiaje para ver qué implicaciones van a tener en el tratamiento de los datos empíricos de la presente indagación.

## **2.5. Implicaciones en el análisis de los datos empíricos**

El error es una transgresión o desviación sistemática de la norma sentada en una comunidad idiomática ((Torijano Pérez, J. A., 2004); (López Fernández, M. S., 1997)). Es sistemático y difiere de la falta (Andreou, E., & López-García, M. P., 2016). Su valorización positiva permite que se aprende de él (el alumnado), se mide la evolución del proceso de enseñanza (el/la docente) y se dispone de un marco de investigación para indagar las estrategias y las técnicas movilizadas por el/la aprendiente a la hora de desenvolverse en una L2 o LE ((Besse, H. & Porquier, R., 1991), (Muñoz-Basols, J., 2004)).

La sistematicidad de los errores facilita un marco para investigarlos contrariamente a aquellos errores no sistemáticos o asistemáticos difíciles de categorizar. Como las construcciones erróneas resultan ser producciones transicionales con una cierta variabilidad, se caracterizan también por su naturaleza permeable dada la distancia lingüística objetiva o subjetiva que existe entre la LM y/o L1 y la L2 o LE y dada la diferencia y la similitud de ambas, porque la transferencia lingüística puede llevar a la fosilización de errores como muestras de la interlengua en sus diferentes estadios.

A la luz de las reflexiones teóricas realizadas hasta aquí, huelga subrayar que no todos los contenidos conceptuales y teóricos que hemos explicitado antes participan del análisis de nuestros datos empíricos. Sin embargo, los atisbamos como criterios de relevancia y de consistencia para comprobar el papel de la LM y/o L1 en la comisión de errores en la L2 o LE. En este sentido, solo contamos con aquellos contenidos conceptuales y teóricos que parecen aportar más relevancia, eficacia y efectividad en el planteamiento del análisis de los datos empíricos.

En este orden de ideas, en líneas generales, la sistematicidad, la variabilidad, la permeabilidad, la distancia lingüística, la diferencia/similitud, la transferencia lingüística, la fosilización, la interlengua, etc. nos sirven de andamiaje.

En líneas específicas, creemos que la *lengua-puente* como factor de facilitación u obstaculización abarcador de conocimientos lingüísticos previos aparece como operativa al aportar elementos de análisis de los datos empíricos.

También, pensamos que la transferencia (morfo)sintáctica, vinculable con las lagunas de construcción oracional, aporta pistas de reflexión encaminadas a la interpretación del trabajo de campo.

Además, la distancia lingüística tipológica y psicotipológica es un constructo teórico imprescindible a la hora de plantear cualquier análisis de muestras de errores desde la óptica de enseñanza y aprendizaje de L2 o LE, y nos facilitará el análisis de los datos recogidos.

Asimismo, el préstamo lingüístico, como prueba irrefutable de que interfiere la LM y/o L1 en la L2 o LE, nos servirá en orientar el análisis de los datos recogidos.

Igualmente, opinamos que la transferencia pragmática en estrecha vinculación con el error pragmático muestra de una conciencia pragmática inestable desde la vertiente adquisicional de la L2 o LE, tendrá una incidencia positiva en la interpretación de los datos empíricos.

En resumidas cuentas, hemos optado por una perspectiva ecléctica que triangula los tres modelos lingüísticos contrastivos (AC, AE, AI, etc.) para examinar el papel de la LM y/o L1 en la comisión de errores en la L2 o LE; este eclecticismo nos ha parecido válido con lo que es operativo para el estudio del error en ELE.

La valoración cruzada del papel de la LM y/o L1 en la comisión de errores en L2 o LE y el estudio del error en ELE nos ha permitido recoger un conjunto de constructos teóricos como andamiaje y herramientas aportadores de pistas de reflexiones y de aclaraciones para el abordaje del análisis del trabajo de campo.

# **CAPÍTULO 3**

## **METODOLOGÍA Y ESTRUCTURA DE LA TESIS**

### **3. METODOLOGÍA Y ESTRUCTURA DE LA TESIS**

Para llevar a buen puerto la presente investigación, contamos con una metodología ecléctica que tiene presente la selección bibliográfica de recursos sobre la lingüística contrastiva a través de sus diferentes enfoques en concordancia con el papel de la lengua materna u otra en la comisión de errores en la lengua segunda (L2) o la lengua extranjera (LE).

Dentro de este eclecticismo metodológico, los trabajos de campo juegan un papel de importancia fundamental por lo que elaboramos por una parte un corpus con fragmentos de conversaciones de informantes escolares wolofes de Senegal a fin de analizar la transferencia del wolof en los enunciados directivos en ELE y por otra, otro corpus con base a un test de competencia lingüística centrado en los actos de habla directivos con el propósito de estudiar las interferencias del francés (como lengua de escolarización de los/las alumnos/as informantes senegaleses/sas) en las oraciones directivas en ELE.

Uno y otro corpus nos posibilitarán inferir hasta qué punto la lengua materna del alumnado y su lengua de escolarización (el francés) interfieren en la adquisición de los actos de habla directivos en ELE y por tanto en la asimilación de la cortesía lingüística en ELE partiendo de la lengua base, el wolof, y de la lengua de cognación, el francés, en sintonía con el español desde su perspectiva de lengua extranjera en situación de no inmersión lingüística.

En consonancia con estas consideraciones, en primer lugar, tratamos de la metodología de construcción del corpus de fragmentos de conversaciones en wolof, en segundo lugar, presentamos el método de formación del corpus de test de competencia lingüística centrado en los actos de habla directivos, en tercer lugar nos centramos en las interferencias del wolof y del francés en el proceso de adquisición de los actos de habla directivos y en última instancia, explicitamos la estructura organizativa de la investigación.

#### **3.1. Metodología cualitativa de recogida de los datos del corpus wolof senegalés**

Tratamos de hechos y fenómenos socioculturales que se dan en contextos auténticos reales.<sup>36</sup> mediante las condiciones de uso social del lenguaje. En este sentido, optamos por el

---

<sup>36</sup> La muestra no probabilística es mejor porque la investigación de conductas fenomenológicas (abstractas e intangibles) tiene como objetivo analizar valores, creencias estereotipadas, ritos, etc. de unas determinadas comunidades lingüísticas wolof.

método de recogida de conversaciones centrado en datos empíricos. Es decir, desde una óptica positivista, privilegiamos la recogida de conversaciones naturales y libres a partir de la vivencia cotidiana de los/las informantes.

En realidad, según apunta Cesteros, S. P. (2004, p. 20) *“la metodología cualitativa prototípica es un estudio etnográfico con el que el investigador no tiene la posibilidad de demostrar hipótesis; con este enfoque solo observa aquello que está presente, es decir, los datos, que pueden variar en el transcurso de la observación.”*

Desde este punto de vista, nuestra elección metodológica de construcción del corpus wolof se ciñe a los fundamentos del enfoque cualitativo si bien queremos que sea con más flexibilidad.

### **3.1.1. Metodología de construcción del corpus wolof: selección de la población y las muestras y técnica cualitativa de recogida de los datos**

Identificamos primero la población wolof en la que centramos nuestro estudio de campo y luego optamos por la muestra intencional. Pues, la muestra intencional no probabilística o dirigida consiste en un modo de selección informal y arbitraria de la muestra de “representatividad” a partir de la que se podrán realizar las inferencias sobre la población a fin de sacar las posibles conclusiones generalizadoras.

De hecho, utilizamos la metodología cualitativa porque queremos conocer el papel de la lengua materna wolof en la comisión de errores en la L2 o LE cuando el alumnado wolof senegalés aprende los actos de habla directivos en ELE. Como deseamos disponer de un corpus a partir de conversaciones libres en wolof, hemos utilizado esta metodología cualitativa porque permite detectar y formular la problemática determinando la población y la muestra para el trabajo de campo.

La metodología cualitativa es un modelo empírico que permite describir, relacionar y predecir variables sobre fenómenos perceptibles como la comisión de errores, la transferencia, etc. La información recogida con esta metodología puede ser medida y analizada estadísticamente y contrastada con la teoría planteada antes.

- **Justificación**

La comisión de errores en la L2 o LE tiene muchas fuentes; entre ellas, está el papel de la lengua materna (wolof en nuestro estudio) y contamos con el enfoque metodológico

cualitativo para la recogida de datos empíricos a partir de conversaciones naturales y libres para tal propósito.

- **Objetivo de la investigación**

El objetivo que se pretende en esta investigación cualitativa consiste en comprobar empíricamente el papel de la lengua materna wolof en la comisión de errores en la L2 o LE (español).

- **Novedad de la investigación**

Esta investigación es novedosa pues permitirá la confirmación del papel del wolof en la comisión de errores en ELE (centrados en los actos de habla directivos). La indagación podría ser extrapolada a otras situaciones similares desde la perspectiva ELE.

- **Metodología de investigación**

Utilizamos la metodología cualitativa. Trabajamos con la población del alumnado colegial y de secundaria de ELE en colegios/institutos<sup>37</sup> de Kunghele (Región de Kafrin), Tambacunda, Mbacké (Región de Diourbel) y Dakar. Después de aplicar la técnica muestral y, así seleccionar la muestra representativa con un margen de error lo más pequeño posible, según criterios intencionales o de conveniencia con el fin de obtener los datos con la técnica de recogida basada en la grabación de conversaciones libres, los analizamos e interpretamos cuantitativa y cualitativamente siempre y cuando los ajustemos a los criterios de rigor científico válido, fiable y objetivo para valorar el papel del wolof en la comisión de errores en ELE en el sentido de los actos de habla directivos. Hemos utilizado Microsoft Excel para el análisis cuantitativo.

---

<sup>37</sup> Notemos que nuestro contexto educativo francófono senegalés difiere del hispanófono español donde la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) comprende cuatro (4) cursos, entre los 12 y los 16 años y está repartida en dos ciclos. Un ciclo que consta de los cursos 1º, 2º y 3º y otro que abarca el 4º. En comparación con el sistema educativo de Senegal, la ESO correspondería con nuestro ciclo medio con los cuatro (4) cursos en el Colegio de Enseñanza Media (CEM): 6º, 5º, 4º, 3º. La educación secundaria posobligatoria en España consta de cuatro (4) enseñanzas a las que se accede con la posesión del título de la ESO: el Bachillerato (dos cursos), la Formación Profesional de grado medio, las enseñanzas profesionales de artes plásticas y diseño de grado medio, y las enseñanzas deportivas de grado medio. Con relación al sistema educativo senegalés, el Bachillerato español correspondería al segundo ciclo senegalés o Secundaria en los institutos o liceos de enseñanza secundaria, pero con tres cursos: 2º, 1º y Terminal.

- **Hipótesis**

A la hora de aprender los actos de habla directivos en el ELE en contexto de no inmersión lingüística, el alumnado wolof senegalés tiende a utilizar la lengua materna como modelo de adquisición de estos en la lengua extranjera caracterizado por construcciones interlingüísticas erróneas a veces.

- **Planteamiento del instrumento de investigación**

La población considerada es el alumnado colegial de primaria y secundaria de ELE de Kunghel (Región de Kaffrin), Tambacunda, Mbacké (Región de Diurbel) y Dakar. Seleccionaremos intencionadamente la muestra representativa en dicho alumnado utilizando la conversación libre como técnica de recogida de datos empíricos por analizar e interpretar con el fin de sacar los resultados y conclusiones generales.

- **Ficha técnica**

- **Población**

La población identificada para llevar a cabo nuestra investigación consiste en todo el alumnado colegial de secundaria de ELE del Colegio de Enseñanza Media (CEM) Moriba Diakite de Tambacunda, del Instituto de Enseñanza Secundaria Blaise Diagne de Dakar, del Colegio de Enseñanza Media Ibrahima Ba de Kunghel y del Instituto de Enseñanza Secundaria de Mbacké.

- **Técnica muestral**

Privilegiamos la técnica muestral intencional no probabilística o de conveniencia. Esta técnica se caracteriza por el deseo volitivo e intencional de obtener una muestra lo más representativa posible con una selección intencionada directa.



- **Muestra**

La muestra consiste pues en el conjunto del alumnado colegial de secundaria de los cursos de Tercero “3ºA2A” del Colegio de Enseñanza Media (CEM) Moriba Diakite de Tambacunda, de Terminal L2.<sup>38</sup> (TL2) (Bachillerato Sección 2 de Letras y Ciencias Humanas) en el Instituto de Enseñanza Secundaria Blaise Diagne de Dakar, de Cuarto M2 (4ºM2) del Colegio de Enseñanza Media Ibrahima Ba de Kunghele y de Segundo LA (2ºLA) del Instituto de Enseñanza Secundaria de Mbacké. El valor de la muestra es de  $n = 218$  y parece ser representativa y se puede extrapolar en contextos académicos similares con lo que la replicabilidad y la generalización de los resultados y conclusiones de este estudio podrían realizarse con informantes con las mismas características.

- **Fecha de grabación de las conversaciones de datos:** del 10 de septiembre de 2013 al 09 de febrero de 2014.

- **Criterios de exclusión de la muestra que garanticen la representatividad**

La exclusión del alumnado de Sexto y Quinto (no aprenden español como lengua extranjera) y de Primero (que tiene las mismas características que el de Segundo y Terminal) de la población en la selección muestral.

- **Muestra Teórica:** 218
- **Muestra invitada:** 218
- **Muestra que responde:** 218
- **Muestra válida final:** 218

La calidad de la muestra se sustenta en una grabación de conversaciones libres de forma intencionada con un grupo humano de escolares bien definido que comparte más o menos las mismas características.

---

<sup>38</sup> La rama L2 tiene como asignaturas dominantes las ciencias humanas como la historia y la geografía, la economía general, la filosofía, etc.

A continuación, se describen más detalladamente determinados aspectos y criterios de relevancia en lo que se refiere a la construcción del corpus de fragmentos con conversaciones en wolof.

En este orden de ideas, la selección y la pertinencia de nuestros criterios de selección de las cuatro (4) localidades de la población (Tambacunda, Kunghel, Mbacké y Dakar) consisten en factores de representatividad sociocomunicativa del wolof en cuanto a la zona geolingüística escogida, de la tipología de la variación léxica, morfosintáctica y prosódica y de la norma de acento vigente en la zona.

La aproximación etnometodológica y etnográfica al análisis de las conversaciones nos ha valido a lo largo de la selección y del refinamiento del corpus.

Como centramos nuestro interés en el análisis del papel de la LM wolof en la comisión de errores en la LE española en lo que concierne a los actos de habla directivos, nuestro cometido ha consistido en identificar cuatro grupos geolingüísticos pertinentes y significativos donde hemos realizado las grabaciones de conversaciones libres<sup>39</sup> de tres (3) a ocho (8) informantes con una observación participativa activa del investigador. La elección del número de informantes por conversación se ha hecho de forma que haya una cierta heterogeneidad en las conversaciones, diferentes puntos de vista y diferentes miradas argumentativas para evitar que las mismas se realicen con una cierta monotonía.

En este sentido, el estudio de campo se ha realizado en Kunghel (Región de Kaffrin), Tambacunda, Mbacké (Región de Diourbel) y Dakar.

La periodicidad de las grabaciones se sitúa entre el 10 de septiembre de 2013 y el 09 de febrero de 2014.

Nuestro estudio de campo está centrado en escolares que constituyen una microsociedad donde hemos podido recoger las propiedades intrínsecas y extrínsecas tocantes al papel de la LM en la comisión de errores en ELE con vistas a aprehender, estudiar y valorar mejor la problemática planteada<sup>40</sup> en este estudio.

---

<sup>39</sup> Hemos utilizado una grabadora digital OLYMPUS (DIGITAL VOICE RECORDER VN-712PC) para recoger las conversaciones libres de modo que, una vez terminadas las grabaciones, ha resultado fácil bajarlas al ordenador con las garantías de disponer de los archivos con sus datos informatizados (fecha de grabación, duración, etc.). Optamos por las conversaciones libres por no ejercer ninguna influencia en los informantes en sus turnos de habla, aunque somos participante y observador activo.

<sup>40</sup> Nuestra labor investigadora se orienta hacia el análisis de las interferencias del wolof y del francés en la adquisición de los actos de habla directivos por alumnos wolofes senegaleses; y de hecho, la cortesía lingüística de dichos actos directivos nos interesa mucho para saber cómo ellos asimilarían y se apropiarían de la cortesía verbal española-peninsular y la practicarían en situaciones didácticas y extra-didácticas partiendo de su propia cortesía wolof senegalesa realizando ajustes y reajustes por transferencia lingüística intercultural del wolof y del francés al español.

La selección de las localidades geolingüísticas (Kunghel<sup>41</sup>, Tambacunda, Mbacké y Dakar<sup>42</sup>) son elecciones muy representativas de las diferentes variaciones socioculturales y sociolingüísticas del wolof como *lingua franca* nacional de Senegal a pesar de que contamos con una riqueza multilingüística<sup>43</sup>.

Las variantes del wolof de dichas localidades geolingüísticas se complementan en términos de variaciones prosódica, léxica y morfosintáctica. Constituyen, así pues, una buena muestra a nivel nacional.

El corpus wolof inicial ha consistido en las grabaciones *audio* de conversaciones libres y sus transcripciones a partir de las cuales hemos sacado y elaborado los fragmentos de conversaciones pertinentes para nuestro estudio empírico con una propuesta de traducciones en castellano de estos con el fin de facilitar la lectura y la comprensión a los/las lectores/as no “wolófonos/as”. Nuestra propensión a las cuatro localidades geolingüísticas se debe a unos factores de facilidad de acceso, de red de amistades y de disponibilidad de colegas, etc.

Por lo tanto, hemos elegido seleccionar dichos campos de estudio a los que se puede acudir para realizar las grabaciones en un par de días, localidades que se sitúan en las vías nacionales a las que se accede fácilmente (Véase la Figura 1 Mapa de los departamentos de Senegal).

Los factores de red de amistades y de disponibilidad de colegas han sido pertinentes en la selección del objetivo porque hemos realizado todas las grabaciones en colegios e institutos donde hemos contado con colegas y amigos/as que nos han atendido y facilitado el trabajo.

Los parámetros de relevancia sociolingüística han sido una pertinencia irrefutable en la selección de esta población por lo que cada localidad geolingüística presenta especificidades significativas de su wolof.

---

<sup>41</sup> Kunghel es un departamento que forma parte de la región de Kaffrin.

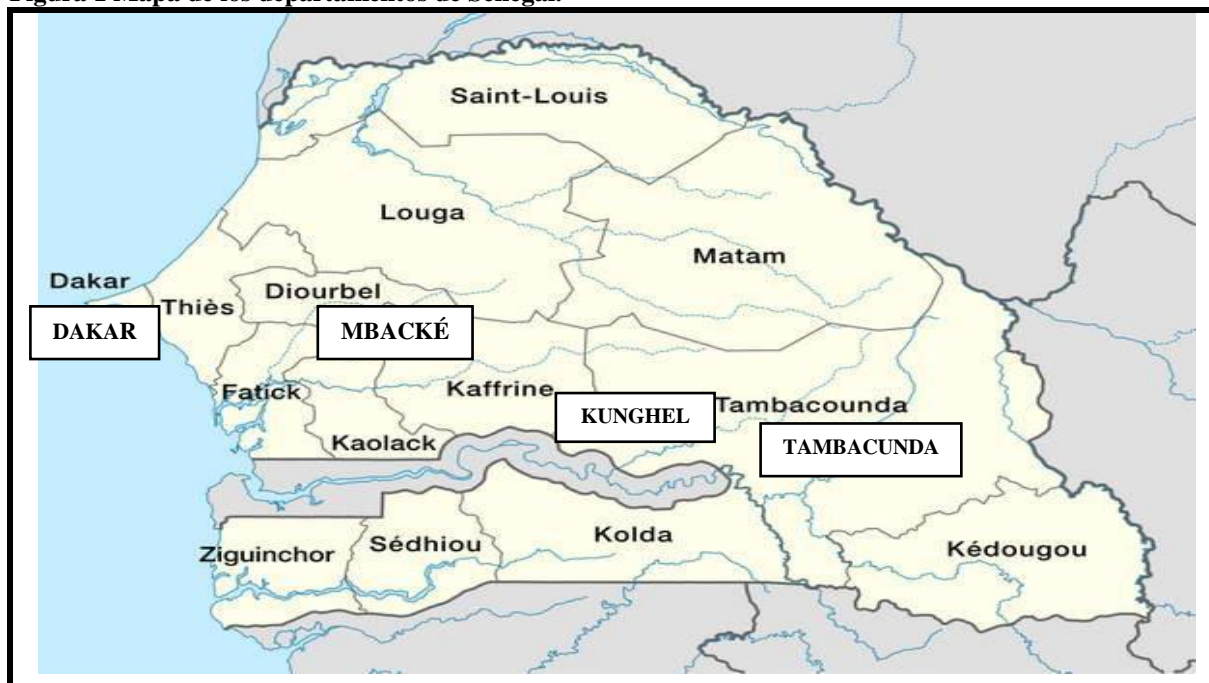
<sup>42</sup> Mbacké es un departamento de la región de Diurbel.

<sup>43</sup> En su artículo “Langues, Etat et société au Sénégal” publicado en la Revista “Sudlangues”, Cissé, M. (2005, p. 103) insiste en que « Sur la vingtaine de langues nationales parlées au Sénégal, six d’entre elles seulement ont été promues au statut de langues nationales, en vertu du décret 68-871 du 24 juillet 1968 relatif à la transcription des langues nationales, revu par le décret du 21 mai 1971 et amendé par le texte de 1985 relatif au découpage des mots et autres règlements orthographiques. Ce sont : le wolof, le sérère, le pulaar, le diola, le mandingue et le soninke. Ces langues sont toutes dotées d’un système de transcription officielle en caractères latins. La nouvelle Constitution du 7 janvier 2001 permet à toute langue autochtone codifiée de bénéficier du statut de langue nationale. Utilisée par un peu plus de 80% des Sénégalais comme langue première ou seconde, le wolof est une (si ce n’est la principale) langue véhiculaire du Sénégal. De ce fait, sa présence est incontestablement attestée sur toute l’étendue du territoire. » Cissé, M. (2005). “Langues, Etat et société au Sénégal” publicado en la Revista “Sudlangues” [En línea]. Disponible en <http://www.sudlangues.sn/spip.php?rubrique26> [Fecha de consulta: 10 de marzo 2018].

### 3.1.2. Datos geográficos, sociolingüísticos y socioculturales de la población

Ilustramos en el siguiente mapa de Senegal la distribución de las cuatro (4) localidades geolingüísticas<sup>44</sup> que constituyen la población para el estudio de campo.

Figura 1 Mapa de los departamentos de Senegal.



### 3.1.3. La localidad geolingüística de Tambacunda

Tambacunda, una región administrativa situada al este de Senegal, se caracteriza por su multilingüismo por lo que cohabitan principalmente el fula o fulbe<sup>45</sup>, el bambara<sup>46</sup> (es una variante mandinga), el wolof, etc. así como otras variantes mandingas.

Sin embargo, el wolof es *lingua franca* en esta parte de Senegal a pesar de que mucha gente es de lengua nativa fulbe o mandinga. Por ser un crisol de lenguas<sup>47</sup>, Tambacunda se

<sup>44</sup> Mapa de los departamentos de Senegal [En línea]. Disponible en <http://www.senegal-online.com/geographie-du-senegal/les-regions-du-senegal/> [Fecha de consulta: 10 de marzo de 2018].

<sup>45</sup> El idioma fula (también llamado peul, fulani, pulaar, fulbe, fulfulde) es una lengua del África Occidental, hablado por la etnia fulani, que abarca desde Senegal hasta Camerún y Sudán. Hacia 2007, se calcula que había unos 24 millones de personas que lo hablaban (como primera y segunda lengua) y tiene un estatus de lengua ¿oficial? (mejor dicho nacional, subrayamos nosotros) nacional en Mauritania, Senegal, Malí, Guinea, Burkina Faso, Níger, Nigeria y Camerún. El número de hablantes nativos estaría alrededor de 3 millones de hablantes. Wikipedia, La Enciclopedia libre [En línea]. *Idioma fula*. Disponible en [https://es.wikipedia.org/wiki/Idioma\\_fula](https://es.wikipedia.org/wiki/Idioma_fula) [Fecha de consulta: 10 de marzo de 2018].

<sup>46</sup> Bambara o Bamana es un grupo étnico habitante del oeste de África, principalmente en Malí pero también en Guinea, Burkina Faso y Senegal. Wikipedia, La Enciclopedia libre [En línea]. *Bambara*. Disponible en <https://es.wikipedia.org/wiki/Bambara> [Fecha de consulta: 10 de marzo de 2018].

caracteriza también por su repertorio de valores culturales con un cierto sincretismo sociocultural por el efecto del mestizaje cultural resultante de su ubicación geoestratégica: Tambacunda es una región-encrucijada que mantiene fronteras terrestres con la República de Gambia al oeste, la República de Mali al este, la República Islámica de Mauritania al noreste y la República de Guinea Conakry al sur.

Tenemos realizadas las grabaciones de los/las informantes escolares en el Curso de Tercero “3ºA2A” del Colegio de Enseñanza Media<sup>48</sup> (CEM) Moriba Diakite de Tambacunda con la participación de alumnos/as que vienen de distintos barrios de la ciudad.

Como el wolof es la lingua franca de la localidad en términos de comunicación social; la variación léxica y morfosintáctica en Tambacunda no es tan marcada, pero la variación prosódica es muy marcada en comparación con las demás zonas por la mayor influencia del bambara<sup>49</sup> en el wolof de Tambacunda. El acento bambara es muy marcado y el fula muy fluido. Este acento bambara influye mucho en el wolof de Tambacunda según lo habla gente bambara con una prosódica a veces que no tiene nada que ver con la del wolof “salum-salum”<sup>50</sup> o “baol-baol”<sup>51</sup> (respectivamente el wolof de las regiones de Kaolack y Kaffrin y el de Diurbel). La fluidez del fulbe hace que cuando nativos de esta lengua hablan wolof, lo hacen sin dificultad porque el wolof es también muy fluido y flexible. Estas influencias no

---

<sup>47</sup> En la comunidad geolingüística de Tambacunda, no es de extrañar que cohabiten especialmente el peul o fula, el bambara y el wolof y otros idiomas como el “diajanke”, el “bassari”, el “serer”, el “diola”, etc.

<sup>48</sup> El sistema escolar senegalés abarca tres estudios si prescindimos de la preprimaria. En primer lugar, la escuela primaria (a partir de los siete (7) años) que consta del Curso Inicial (CI), el Curso Primario (CP), el Curso Elemental Primero (CE1º), el Curso Elemental Segundo (CE2º), el Curso Medio Primero (CM1º) y del Curso Medio Segundo (CM2º) que corresponde a la clase del examen de ingreso al Sexto (6º). En segundo lugar, viene el colegio de enseñanza media (CEM) con cuatro cursos: el Sexto (6º), el Quinto (5º), el Cuarto (4º) y el Tercero (3º) que corresponde a la clase del examen del “*Brevet de Fin d’Études Moyennes*” (“BFEM”) o Certificado de Fin de Estudios Medios que permite seguir los estudios en el instituto. En último lugar, el instituto o liceo abarca tres cursos: el Segundo (2º), el Primero (1º) y el Terminal (T) que es clase del examen del bachillerato para seguir con estudios universitarios o superiores.

<sup>49</sup> Es una variante de la lengua mandinga.

<sup>50</sup> Según Drame, M. (2006), “Le faana-faana, variante dialectale parlée dans le Saloum, se démarque des autres parlers wolofs par la fréquence de la constrictive laryngale /h/ qui traduit l’occlusion glottale orale sourde à l’initiale de ses unités lexicales commençant par une voyelle, par la variation phonématique de certaines de ses consonnes ou voyelles dans certains contextes et par le signifiant **fa** marquant la série des pronoms personnels à la modalité explicative.

Dans le cadre de la localisation de ladite variante, nous pouvons dire, en prenant comme points de repère les trois départements de la région de Kaolack (Kaolack, Kaffrine, Nioro du Rip), que le faana-faana est un dialecte parlé dans un espace géographique qui se situe entre le sud-est du département de Kaolack, la partie ouest du département de Kaffrine et la zone nord du département de Nioro du Rip particulièrement dans les communautés rurales de Lat-Mengue, Ndoofane Laghem, Keur Madiabel, Thiaré, Mabo, Ndiognick et Birkelane.”

<sup>51</sup> Es el wolof hablado en la región natural de Diurbel. Mbacké es un departamento que forma parte de esta región natural.

imposibilitan de ningún modo la comunicación con base en el wolof vernáculo que se usa también en la localidad geolingüística de Dakar como *lingua franca*.

### **3.1.4. La localidad geolingüística de Dakar**

La localidad geolingüística de Dakar es un crisol plurilingüístico.<sup>52</sup> donde convergen todas las variantes del wolof. Como lengua vernácula, el wolof le arrebató el predominio al idioma oficial, el francés, que se usa escasamente en la comunicación social en Dakar salvo en ceremonias oficiales y solemnes.

La región de Dakar (capital de Senegal) está situada en la punta occidental de Senegal y es considerada la puerta de África por su ubicación geoestratégica con apertura al océano atlántico.

Hemos realizado las grabaciones con un alumnado de Curso de Terminal L2.<sup>53</sup> (TL2) (Bachillerato Sección 2 de Letras y Ciencias Humanas) en el Instituto de Enseñanza Secundaria Blaise Diagne de Dakar.

Dakar es un crisol cultural caracterizado por aportaciones híbridas culturales nacionales e internacionales.

La localidad geolingüística de Dakar constituye un encuentro de las variantes del wolof senegalés, su representatividad es muy significativa y constituye un *laboratorio clave* que permite destacar todos los rasgos característicos del wolof por el efecto del éxodo rural que hace que muestras del wolof de Tambacunda, del wolof “salum-salum” de Kunghel y del wolof “baol-baol” de Mbacké se encuentren en la capital senegalesa. La riqueza léxica del wolof de Dakar, su variación morfosintáctica y prosódica que constituye una diversidad en la unidad (el wolof senegalés) y los diferentes acentos nos permitirán acaso sacar óptimamente de esta localidad geolingüística elementos significativos para atisbar el papel del wolof en la comisión de errores en ELE a partir de los actos de habla directivos. A continuación, examinemos la localidad geolingüística de Kunghel.

### **3.1.5. La localidad geolingüística de Kunghel**

---

<sup>52</sup> Por su dinamismo económico, Dakar acoge por el fenómeno del éxodo rural a gente de otras localidades de Senegal que pertenecen a diferentes grupos lingüísticos como los/las fulas, los/las bambaras, los/las soninkes, los/las diolas, los/las bassaris, los/las serer, etc.

<sup>53</sup> La rama L2 tiene como asignaturas dominantes las ciencias humanas como la historia y la geografía, la economía general, la filosofía, etc.

La localidad geolingüística de Kunghel, un departamento situado en el centro de Senegal, en la región de Kaffrin, constituye una muestra significativa de la variante wolof “salum-salum” con un acento especial del habla de esta zona.

El wolof representa la *lingua franca* en Kunghel aunque cohabita principalmente con el fulbe. Los escolares del Curso de Cuarto M2 (4ºM2) del Colegio de Enseñanza Media Ibrahima Ba de Kunghel han sido nuestros informantes.

Kunghel tiene más o menos las mismas características de representatividad que Tambacunda. La variación léxica, morfosintáctica y prosódica es menos marcada mientras que el acento del wolof de Kunghel está marcado por influencias del fulbe de vez en cuando.

En cuanto a Mbacké, nos encontramos con otra variante dialectal wolof: el wolof “baol-baol”.

### **3.1.6. La localidad geolingüística de Mbacké**

La localidad geolingüística de Mbacké se sitúa en el centro oeste de Senegal y se caracteriza por su wolof “baol-baol” castizo con un acento especial de esta zona y una variación léxica que contrasta con el wolof “salum-salum”.

Mbacké es muy significativo en términos de representatividad porque el wolof de la zona es esencial y mayoritariamente la lengua vernácula, sin bien hay minorías fulbes. Su variación léxica, morfosintáctica y prosódica es marcada por lo que el wolof “baol-baol” tiene un amplio léxico culto que contrasta con algunos usos léxicos de otras zonas geolingüísticas. El wolof de Mbacké se caracteriza por la selección léxica, las construcciones morfosintácticas y el tono de la voz cultos, refinados y rebuscados. El acento del wolof “baol-baol” difiere mucho de los demás acentos por lo que parece ser más marcado.

Después de identificar a la población, precisar las muestras y los objetivos de dichas muestras, hemos acudido a cada localidad geolingüística para grabar las conversaciones a partir de las cuales hemos sacado las transcripciones de las que provienen los fragmentos de conversaciones del corpus final.

### **3.1.7. La selección del corpus en wolof**

Tras grabar las conversaciones, el paso siguiente ha consistido en transcribirlas en wolof según las normas ortográficas de transcripción vigentes y recogidas en el Decreto n°

2005-992<sup>54</sup>. Nos hemos inspirado también de las normas de transcripciones del Grupo Val.Es.Co.<sup>55</sup> para forjar unas pautas de transcripciones de nuestro corpus sin depender exclusivamente de las mismas dadas las especificidades fonéticas del wolof. Siempre que nos han valido las normas del Val.Es.Co, las hemos utilizado. En el caso contrario, las hemos adaptado a nuestras necesidades.

Sin embargo, a dichas normas de transcripción del Grupo Val.Es.Co, se suman nuestras propias claves de transcripción disponibles en la primera página del Apéndice nº1 del corpus wolof. Los últimos pasos de la selección y la elaboración del corpus han consistido en la clasificación de los fragmentos de conversaciones en el corpus final. Dicha clasificación está inspirada de la taxonomía de los actos de habla de Searle, J. R. (1990) y del enfoque de descripción lingüística de los actos de habla de Haverkate, H. (1994, 1979) en consonancia con las aportaciones de Austin, J. L. (1962).<sup>56</sup>

Como viene indicado en el Apéndice nº1 del corpus wolof, hemos clasificado la tipología de los fragmentos de conversaciones siguiendo la categorización de los actos de habla fijados por Searle, J. R. (1990) y readaptándola a nuestras necesidades específicas de investigación. Centramos nuestra investigación en las interferencias del wolof en la adquisición de los actos de habla directivos en ELE en cuanto a la comisión de errores por el alumnado. En este sentido, hemos seleccionado los fragmentos que mejor corresponden con dichos tipos de actos de habla. Cada fragmento de conversación está seleccionado según su relevancia. Está claro que no vamos a poder realizar la descripción lingüística de todos los fragmentos, pero procuraremos indicar la referencia de aquellos fragmentos de conversación por describir, siempre y cuando sea necesario. El corpus viene elaborado con una ficha técnica de cada una de las cuarenta (40) conversaciones en las cuatro (4) localidades geolingüísticas de la población como se puede ver en el Apéndice nº1 del corpus wolof.

A lo largo de las descripciones y del análisis del corpus wolof, intentaremos volver a las grabaciones y las transcripciones en wolof siempre que se presente la necesidad de hacerlo.

---

<sup>54</sup> Journal officiel de la République du Sénégal [En línea]. *DECRET n° 2005-992 du 21 octobre 2005, relatif à l'orthographe et la séparation des mots en wolof* (Decreto n° 2005-992 del 21 de octubre de 2005, relativo a la ortografía y la separación de las palabras en wolof). Disponible en <http://www.jo.gouv.sn/spip.php?article4802> [Fecha de consulta: 10 de marzo de 2018].

<sup>55</sup> Val.Es.Co, *Valencia Español Coloquial*. [En línea]. Disponible en [www.valesco.es](http://www.valesco.es) [Fecha de consulta: 10 de marzo de 2018].

<sup>56</sup> Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Oxford, RU: Clarendon Press.



Para facilitar una lectura panorámica cifrada del corpus, lo hemos recapitulado en un balance sinóptico-estadístico partiendo de los datos sociolingüísticos en cada una de las cuarenta (40) conversaciones.

### 3.1.8. Síntesis estadística del corpus

La sinopsis cifrada de los datos en cuanto a número de informantes, promedio de edades y duración de las conversaciones en las cuatro (4) localidades geolingüísticas viene presentada en las siguientes tablas y representaciones gráficas.

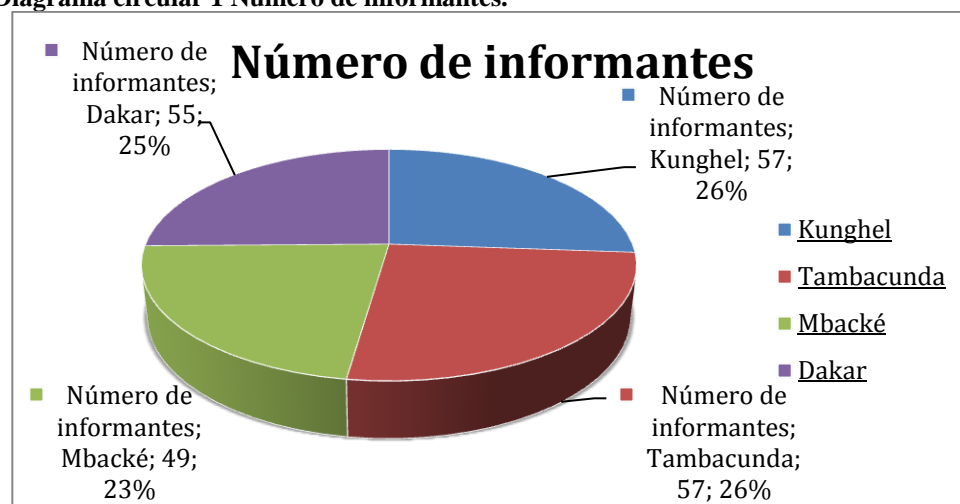
### 3.1.9. Estadística en cuanto a número de informantes

**Tabla 5 Número de informantes en las cuatro localidades geolingüísticas.**

Localidades geolingüísticas	Kunghel	Tambacunda	Mbacké	Dakar
Número de informantes	57	57	49	55

### 3.1.10. Representación gráfica por sectores del número de informantes

**Diagrama circular 1 Número de informantes.**



La lectura de la representación gráfica del número de informantes deja ver una homogeneidad relativa por lo que en Mbacké solo contamos con el 23% de los/las informantes en cuanto a los/las participantes globales.

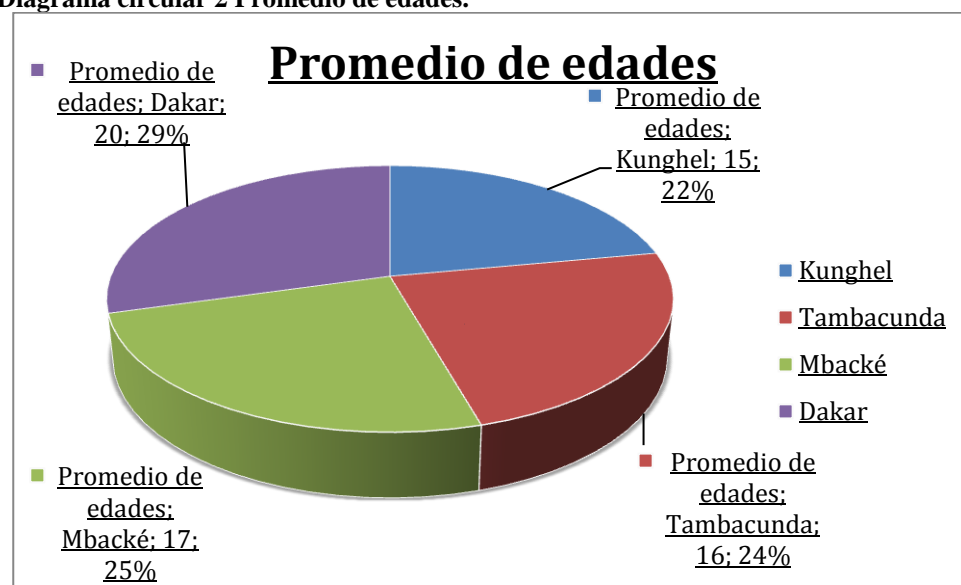
### 3.1.11. Estadística en medio escolar en cuanto al promedio de edades

**Tabla 6 Promedio de edades de los informantes.**

Grupos geolingüísticos	Kunghel	Tambacunda	Mbacké	Dakar
Promedio de edades	15	16	17	20

### 3.1.12. Representación gráfica por sectores del promedio de edades

**Diagrama circular 2 Promedio de edades.**



En realidad, el gráfico del promedio de edades de los/las informantes resulta ser homogéneo porque en cada grupo hemos grabado a alumnos/as en función de su curso escolar. Si en Dakar tenemos el promedio de edades de veinte (20) años, resulta ser “normal” por lo que son alumnos/as de curso de Terminal (es un alumnado de bachillerato), en Mbacké, son alumnos/as de Segundo (2º) siendo el promedio de edades la esperada en este curso. Dieciséis (16) años como promedio de edades de alumnos/as de Tercero (3º) en Tambacunda y quince (15) años para alumnado de Cuarto (4º) en Kunghel son las edades “normales” y esperadas en estos cursos. Total, la representación gráfica corresponde a criterios medibles ya disponibles (en los estados civiles de los/las informantes) que no hemos inventado.

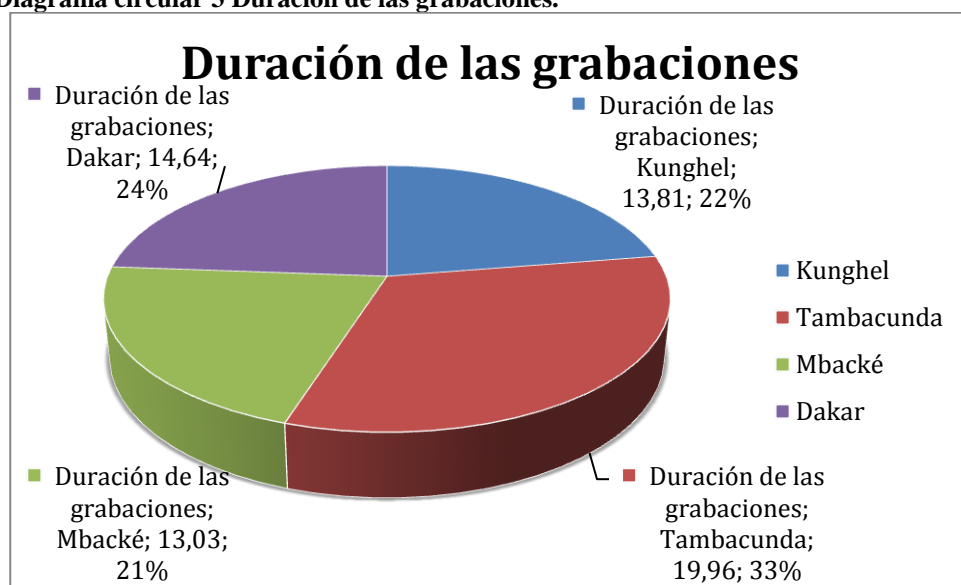
### 3.1.13. Estadística de la duración de las grabaciones

**Tabla 7 Duración de las grabaciones.**

Localidades geolingüísticas	Kunghel	Tambacunda	Mbacké	Dakar
Duración de las grabaciones	13,81	19,96	13,03	14,64

### 3.1.14. Representación gráfica por sectores de la duración de las grabaciones

**Diagrama circular 3 Duración de las grabaciones.**



Por motivos de ajustes y de equilibrios, de Tambacunda a Mbacké, siempre vamos de más a menos minutos de grabaciones. Para no eternizarnos en las transcripciones y para realizar un corpus eficiente y eficaz, al fin y al cabo, hemos llegado a esta situación que se refleja en los diagramas por sectores. No nos importa la duración de las conversaciones, sino que nos importa más la relevancia de estas en cuanto al tema de los enunciados directivos en ELE en conexión con la transferencia lingüística de la lengua materna wolof de los/las escolares.

A modo de recapitulación, doscientos/as dieciocho (218) informantes escolares cuyo promedio de edades es de diecisiete (17) años han participado en las cuarenta (40) conversaciones con una duración de grabaciones de sesenta y un minutos (61) y cuarenta y cuatro (44) segundos en las cuatro (4) localidades geolingüísticas.

Subrayamos que investigamos las interferencias del wolof en la adquisición de los actos de habla directivos en español por un alumnado senegalés con lengua materna wolof y, por lo tanto, si bien los datos estadísticos son relevantes, son también muy pertinentes y

válidos los demás datos sociolingüísticos de tipo cualitativo como el nivel sociocultural de los informantes y el contexto situacional, sociocultural y psicológico de las conversaciones. En esta elaboración del corpus wolof senegalés, estamos convencidos de que el número de informantes no es el principal factor para la calidad y la relevancia óptimas de la tipología de interferencias que investigamos. Lo que verdaderamente aporta esa calidad y esa relevancia está en la pertinencia de las emisiones verbales de los/las informantes en función de su nivel sociocultural y del contexto de actuación comunicativa. Los/las informantes escolares usan en sus conversaciones un tono y un registro coloquiales con un sociolecto juvenil, aunque se nota un matiz en los/las informantes escolares de Mbacké.

Estas consideraciones nos permiten referenciar sociolingüísticamente a los/las informantes.

### **3.1.15. Referencias sociolingüísticas de los/las informantes**

El registro lingüístico de los/las informantes resulta ser más o menos formal, aunque de vez en cuando hay un cierto coloquialismo pues las conversaciones se realizan de forma libre y sin apremio.

No obstante, se nota una cierta relajación, un descuido estilístico y un coloquialismo en la forma de expresarse de los informantes de vez en cuando.

Los/las informantes son escolares cuyo promedio de edades es aproximadamente diecisiete (17) años. Los eventos comunicativos tienen lugar en sus aulas, se sienten a gusto y se dejan llevar por una cierta libertad para actuar comunicativamente. Hemos referenciado a los/las informantes en función de sus niveles de estudios, es decir según los cursos de Cuarto (4ºM2), Tercero (3ºA2A), Segundo (2ºLA) y Terminal (TL2).

#### **3.1.15.1. Informantes de Kunghel**

Los/las participantes escolares en estas conversaciones en Kunghel son mayoritariamente bilingües asimétricos/as (wolof-francés). Hablan correctamente el wolof como lengua vernácula, tienen un nivel sociocultural medio y estudios como colegiales/as en

su primer (1º) año de aprendizaje del español como lengua extranjera<sup>57</sup> (en curso de 4ºM2). Son de clase social media.

Discurren en sus respectivas aulas en un ambiente relajado, entusiasta y cortés. El registro informal y hasta coloquial de sus conversaciones se corresponde con un wolof juvenil (a veces con la mezcla del wolof, del fulbe, del francés, etc.). Tratan de temáticas en consonancia con sus ocupaciones diarias como alumnos/as, la vida escolar, la actitud de sus profesores/as, las pruebas, etc.

Aunque hay deferencia mutua en las relaciones interpersonales a lo largo de las conversaciones, a veces los/las informantes se “faltan de respeto” deliberada y amistosamente.

El promedio de edades de los/las informantes en las diez (10) conversaciones grabadas en Kunghel es de quince (15) años correspondientes aproximadamente a la edad “normal” de aquellos/as colegiales/as de Curso de Cuarto (4º).

Veintiséis (26) chicas y treinta y un (31) chicos participan en las diez (10) conversaciones en Kunghel. En cada ficha técnica de las diez (10) conversaciones vienen detallados estos datos sobre el género de los/las informantes (*Véase el Apéndice nº1: Corpus de fragmentos de conversaciones de escolares en wolof senegalés*).

#### 3.1.15.2. Informantes de Tambacunda

Los rasgos característicos invariables de las conversaciones escolares en Tambacunda consisten en que todos los/las informantes son bilingües simétricos/as (wolof-fulbe) o trilingües asimétricos/as (wolof, fula o mandinga, francés) en Curso de Tercero (3ºA2A). Se expresan con soltura en wolof como lengua vernácula y tienen un nivel sociocultural más o menos avanzado y estudios como colegiales/as en su segundo año de aprendizaje del español como lengua extranjera<sup>58</sup>. Son de clase social media.

Sus intercambios comunicativos tienen lugar en sus respectivas aulas con un clima relajado, entusiasta y cortés y un registro informal y hasta coloquial. Hablan un wolof juvenil de tipo pidgin a veces con una mezcla del wolof, del fulbe, del francés y tratan de una variedad temática en conexión con sus quehaceres como aprendices, la vida escolar, la actitud de sus profesores/as, las pruebas, etc. Aunque se nota deferencia recíproca en las relaciones

---

<sup>57</sup> Son alumnos/as principiantes que estudian español como tercera lengua extranjera después del francés y del inglés.

<sup>58</sup> Ya tienen los prerrequisitos básicos del español (el abecedario, la fonética, la morfosintaxis, etc.).

interpersonales a lo largo de las conversaciones; a veces, los/las informantes se “faltan al respeto” amistosamente como suele ocurrir en los insultos rituales (Labov, 1972).

El promedio de edades de los/las informantes en las diez (10) conversaciones es una constante y es de 16 (dieciséis) años.

En cuanto al género de los/las participantes, es variable en las diez (10) conversaciones escolares en Tambacunda.

Treinta y dos (32) chicas y veinticinco (25) chicos son los/las informantes que intervienen en las diez (10) conversaciones en Tambacunda

### 3.1.15.3. Informantes de Mbacké

Los/las participantes escolares en las conversaciones en Mbacké son bilingües relativos/as o asimétricos/as (wolof-francés) en Curso de Segundo LA (2ºLA). Hablan correctamente el wolof como lengua vernácula, tienen un nivel sociocultural medio y estudios como colegiales/as en su tercer (3º) año de aprendizaje del español como lengua extranjera<sup>59</sup>. Son de clase social media. Además, la mayoría tiene estudios coránicos por lo que la localidad geolingüística se destaca por su religiosidad muy marcada por la presencia del Muridismo en Tuba<sup>60</sup>.

Conversan los/las informantes en sus respectivas aulas en un ambiente relajado, entusiasta y cortés. El registro resulta más formal que en las demás conversaciones escolares. Tratan de temáticas relacionadas con sus actividades diarias como escolares, la vida escolar, la actitud de sus profesores/as, las pruebas, etc. Se nota una cierta deferencia mutua en las relaciones interpersonales a lo largo de las conversaciones.

El promedio de edades de los/las informantes en las diez (10) conversaciones es de diecisiete (17) años.

---

<sup>59</sup> Son alumnos/as que estudian español como lengua extranjera.

<sup>60</sup> El Muridismo o la Tariqa murid es una cofradía islámica sufí de Senegal; fusión de las Tariqas tidian y qadr. Su sede central está en la ciudad de Tuba, segunda ciudad de Senegal. La transnacionalización de la Cofradía murid se ha realizado con la emigración de muchos/as de los/las seguidores/as murides. En 1883, Sheikh Amadu Bamba Mbacké (Serif Tuba, Jadimu Rasul o el Servidor del Profeta Mahoma SAW) fundó la Cofradía murid, una nueva tariqa islámica sufista basada en la práctica ortodoxa del Islam, el trabajo como salvación por lo que la filosofía del Muridismo consiste en adorar a Dios como nunca se fuese a morir y trabajar como si fuese a morir mañana. El Muridismo es “como camino, como aprendizaje de un código de valores y prácticas rituales que conducen hacia Dios siguiendo las enseñanzas del fundador, es también un espacio de reproducción de relaciones sociales de reciprocidad y complementariedad.” (Molina, É, C., 2014, p. 2).

Dieciséis (16) chicas y treinta y tres (33) chicos informantes participan en las diez (10) conversaciones grabadas en Mbacké.

A modo de ilustración, en el Apéndice nº1 viene el corpus integral con la ficha técnica de cada fragmento de conversación.

#### 3.1.15.4. Informantes de Dakar

Los/las informantes escolares de estas conversaciones en Dakar son en la mayoría de los casos relativos/as bilingües y/o trilingües (wolof-francés-inglés o español). Se expresan con soltura en wolof como lengua vernácula y tienen un nivel sociocultural bastante avanzado y estudios como alumnos/as de instituto aspirantes al bachillerato en su quinto (5º) año de aprendizaje del español como lengua extranjera<sup>61</sup> (Curso de Terminal TL2). Son de clase social media.

El contexto situacional de las conversaciones tiene lugar en las respectivas aulas de los/las informantes que discurren en un ambiente relajado, entusiasta y cortés. Su registro informal y hasta coloquial corresponde a un wolof juvenil *pidgin* con la mezcla de wolof, del fulbe, del francés y/o del inglés o español. Tratan de temas relativos a sus quehaceres como escolares, la vida escolar, la actitud de sus profesores/as, las pruebas, etc. Aunque hay deferencia mutua en las relaciones interpersonales a lo largo de las conversaciones, a veces los/las informantes se pasan de la raya “faltándose al respeto” amistosamente como en los insultos rituales.

El promedio de edad de los/las informantes de las diez (10) conversaciones es invariable: 20 (veinte) años.

Veintidós (22) chicas y treinta y tres (33) chicos charlan en las diez (10) conversaciones grabadas en Dakar.

Además de este corpus wolof, con el fin de destacar las interferencias del francés en la formación de los actos de habla directivos en español como lengua extranjera, hemos construido otro corpus a partir de un test de competencia lingüística centrado en los enunciados directivos para estudiar el papel del francés en la comisión de errores en ELE cuando al alumnado wolófono senegalés le toca aprender la oración directiva. En el siguiente apartado, se explica la metodología que utilizamos para construirlo.

---

<sup>61</sup> Ya tienen un nivel intermedio (buena competencia lingüística, competencia lectora aceptable, buena comprensión de textos literarios, etc.).

### **3.2. Metodología cuantitativa para construir el corpus de test de competencia lingüística centrado en los actos directivos**

Partiendo de la realidad lingüística de nuestro país, nos damos cuenta de que querer estudiar la transferencia del wolof en la adquisición de los enunciados directivos en ELE por alumnos/as senegaleses/as cuya lengua de escolarización es el francés puede parecer un trabajo incompleto por lo que la cognación lingüística y la distancia tipológica y psicotipológica entre el español y el francés abogan por tener presente la lengua de Moliere que interfiere también de un modo u otro en la enseñanza del español como lengua extranjera en Senegal.

Desde esta óptica, cabe analizar las interferencias del francés en la adquisición de los actos de habla directivos en ELE. Como escasea la bibliografía sobre las investigaciones centradas en el análisis de errores entre el francés y el español en nuestro sistema académico<sup>62</sup>, pensamos que la construcción de un corpus que tome en consideración la transferencia del francés en el proceso de enseñanza/aprendizaje de las oraciones directivas en ELE es oportuna con lo que nos permite fundamentar nuestra labor investigadora en datos empíricos reales y auténticos.

Esta labor investigadora consiste en diseñar un test de competencia lingüística centrada en los enunciados directivos a partir de unos criterios selectos.

Hemos optado por el enfoque metodológico cuantitativo con lo que deseamos conocer el papel del francés como lengua de escolarización y/o puente en la comisión de errores en ELE en cuanto a los actos de habla directivos cuando los aprende el alumnado wolófono/francófono senegalés. Esta metodología cuantitativa nos ha permitido detectar y formular la problemática planteada con la identificación de la población para el trabajo empírico de recogida de datos y la muestra para el experimento.

Según Cesteros, S. P. (2004, p. 20), el “estudio cuantitativo...se tipifica como un experimento diseñado para comprobar hipótesis, que emplea procedimientos objetivos y análisis estadísticos apropiados”. Además, la estudiosa señala que el enfoque cuantitativo “busca los hechos o causas sociales sin apenas tener en cuenta los estados subjetivos de los individuos”, es “orientado a la verificación, confirmatorio, reduccionista, inferencial, e hipotético-deductivo”, también se orienta “hacia los resultados” por su fiabilidad sustentada

---

<sup>62</sup> Diop, P. M. (2007) es uno de los escasos y mejores investigadores interesados en el análisis de errores entre el francés y el español, pero todavía no tiene estudios sobre la transferencia del francés en los actos directivos en español.



en “datos sólidos y reproducibles” con vistas a asumir “una realidad estable” (Cesteros, S. P., 2004, p. 21).

En este sentido, la metodología cuantitativa constituye un modelo positivista objetivista que permite describir, relacionar y predecir variables sobre fenómenos perceptibles como la comisión de errores, la transferencia lingüística, la IL, etc. La información cuantitativa sobre la transferencia del francés en la adquisición de los actos de habla directivos en ELE, recogida gracias a la metodología cuantitativa, puede ser medida, analizada estadísticamente, controlada con datos empíricos y contrastada con estudios teóricos que versan sobre la lingüística contrastiva.

- **Justificación**

La comisión de errores en la L2 o LE es imputable a varias fuentes. Una de ellas estriba en el papel de la lengua primera o la lengua de escolarización como el francés para un alumnado wolófono senegalés. En este sentido, utilizamos la metodología cuantitativa para la recogida de datos empíricos a partir de un test de competencia lingüística centrado en los actos de habla directivos en ELE con vistas a examinar la problemática de la transferencia del francés en el proceso de la enseñanza/aprendizaje de la oración impositiva.

- **Objetivo de la investigación**

El objetivo que se pretende en esta investigación cuantitativa experimental consiste en comprobar empíricamente el papel del francés como lengua de escolarización o lengua-puente en la comisión de errores en ELE con lo que se refiere a los actos de habla directivos con aprendientes wolófonos/as senegaleses/as.

- **Novedad de la investigación**

Esta investigación parece ser novedosa puesto que podría posibilitar la comprobación del rol interferente del francés en la comisión de errores en ELE especialmente en lo que concierne la enseñanza/aprendizaje de los actos de habla directivos para un determinado alumnado wolófono senegalés. La novedad de la presente indagación podría servir para extrapolar los resultados obtenidos en contextos o espacios similares donde escasea esta tipología de estudio.

- **Metodología de investigación**

Contamos con el método cuantitativo empírico para la recogida de datos encaminados a llevar a cabo el estudio de la problemática planteada (la transferencia del francés en la comisión de errores en ELE con relación a la oración directiva).

Trabajamos con el alumnado de los cursos de Tercero del Colegio Privado Juan XXIII, los cursos de Segundo del Instituto Municipal de Tambacunda y los Cursos de Terminal del Instituto Mame Cheikh Mbaye de Tambacunda; todos ubicados en el término municipal de Tambacunda (Región oriental de Senegal en cuya Academia trabajamos como profesor de español como lengua extranjera desde el año 2007).

Utilizamos la técnica muestral intencional no probabilística con margen de error, la más pequeña posible según criterios intencionales o de conveniencia en orden a recoger los datos a partir de un test de competencia lingüística centrado en los actos directivos en ELE. Se analizará e interpretará la información obtenida cuantitativa y cualitativamente siempre y cuando la ajustemos a los criterios de rigor científico válido, fiable y objetivo para valorar el papel de la transferencia del francés en la comisión de errores en ELE en lo que concierne la enseñanza-aprendizaje de los actos de habla directivos por aprendientes wolófonos/as senegaleses/as. Utilizamos Microsoft Excel para el análisis cuantitativo de los datos recogidos.

- **Hipótesis**

En el momento de estudiar los actos directivos en el ELE en contexto de no inmersión lingüística, el alumnado wolof senegalés tiende a utilizar la lengua francesa de escolarización como modelo de transferencia al ELE o como lengua-puente entre el wolof y el ELE para producir construcciones interlingüísticas.

- **Planteamiento del instrumento de investigación**

En función de la población identificada, se utiliza la técnica muestral intencional. En este sentido, las muestras seleccionadas están sacadas de los cursos de Tercero A (3ºA) del Colegio Privado Juan XXIII, Segundo LA (2ºLA) del Instituto Municipal de Tambacunda y Terminal L'1 (TL'1) del Instituto Mame Cheikh Mbaye, todos pertenecientes a la Inspección

de Academia de Tambacunda (IA)<sup>63</sup>, la Inspección de Educación y Formación de Tambacunda (IEF)<sup>64</sup> del término municipal de Tambacunda.

Noventa (90) alumnos/as repartidos/as en los tres (3) cursos seleccionados han participado en el test de competencia lingüística centrado en los actos de habla directivos en ELE: treinta (30) alumnos/as por curso (Tercero, Segundo y Terminal).

- **Ficha técnica**

- **Población**

La población identificada para llevar a cabo nuestro proyecto de investigación consiste en el alumnado de ELE de los cursos de Tercero del Colegio Privado Juan XXIII, de Segundo del Instituto Municipal de Tambacunda y de Terminal del Instituto Mame Cheikh Mbaye de Tambacunda como queda dicho. La población total está estimada:  $N = 180$  alumnos/as de los tres cursos considerados.

- **Técnica muestral**

Privilegiamos la utilización de la técnica muestral intencional no probabilística o de conveniencia. Esta técnica se caracteriza por el deseo volitivo e intencional de obtener una muestra lo más representativa posible con una selección intencionada directa.

- **Muestra**

La muestra consiste pues en el conjunto del alumnado colegial y de secundaria de los cursos de Tercero A (3ºA) del Colegio Privado Juan XXIII, Segundo LA (2ºLA) del Instituto Municipal de Tambacunda y Terminal L'1 (TL'1) del Instituto Mame Cheikh Mbaye de Tambacunda. El valor de la muestra es de:  $n = 90$  informantes. La muestra parece ser representativa y se puede extrapolar en contextos académicos similares con lo que la

---

<sup>63</sup> La Academia gestiona el sistema educativo a nivel regional y está dirigida por un Inspector de Educación de Academia secundado por otros inspectores y unos equipos pedagógicos ("Cellules pédagogiques") encabezados por formadores (antes se hablaba de consejeros pedagógicos itinerantes -CPI-) en cada asignatura. Dichos equipos llevan a cabo la formación continua de los profesores titulares, contractuales e interinos.

<sup>64</sup> La Inspección de la Educación y la Formación (IEF) depende directa y jerárquicamente de la IA y se encarga del sistema educativo en el término departamental. Lo dirige un Inspector de la Educación y la Formación.

replicabilidad y la generalización de los resultados y conclusiones de este estudio podrían realizarse con informantes que tienen características similares.

- **Fecha de obtención de datos:** 14 de noviembre de 2016.
- 
- **Criterios de exclusión de la muestra que garanticen la representatividad**

La exclusión del alumnado de Sexto y Quinto (no aprende español como lengua extranjera), de Cuarto (alumnado principiante que, en el mes de noviembre, no tiene bastante bagaje en ELE para participar en el test) y de Primero (que tiene las mismas características que el de Segundo y Terminal) de la población en la selección muestral permite seleccionar la muestra de forma intencional.

- **Muestra Teórica:** 90.
- **Muestra invitada:** 90.
- **Muestra que responde:** 90.
- **Muestra válida final:** 90.

La calidad de la muestra se sustenta, con lo que realizamos un test de competencia lingüística centrado en la oración directiva de forma intencionada con un grupo humano de escolares bien definido que comparte más o menos las mismas características.

Para llevar a cabo la creación del corpus, hemos escogido algunos criterios específicos como la selección de los niveles de estudios en la pensamos centrar el test. Describamos a continuación detalladamente estas consideraciones.

Dichos niveles son el Curso de Tercero (3º) (curso final de los estudios de enseñanza media en el colegio con el examen del “BFEM”<sup>65</sup> que permite seguir en el instituto de enseñanza secundaria en Segundo (2º)). El curso de Tercero (3º) correspondería con el nivel A1, el curso de Segundo (2º) con el nivel A2 y el curso de Terminal (curso final en Secundaria con el examen del bachillerato) con el nivel B1 en comparación y en adecuación

---

<sup>65</sup> Es el “Brevet de Fin d’Études Moyennes” o Diploma de Fin de Estudios Medios correspondiente a la clase de Tercero (3º).

con el Plan Curricular del Instituto Cervantes (en lo sucesivo, PCIC)<sup>66</sup> en sintonía con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (en lo sucesivo, MCERL/AEE)<sup>67</sup>.

El test diseñado y dirigido a los/las informantes corresponde a una parte de la evaluación formativa o sumativa<sup>68</sup> de la gramática española (competencia lingüística) en ELE en el contexto escolar senegalés. El contenido del imperativo que es el que mejor vehicula el acto de habla directivo directo ya está estudiado por los/las alumnos/as desde el primer año de aprendizaje del español en Cuarto (4º) en el colegio<sup>69</sup>.

El Curso de Tercero (3º), por corresponder con la clase del examen del “BFEM”, nos interesa mucho en cuanto al test por la motivación del alumnado: en Cuarto (4º), apenas los/las discentes acaban de estudiar el imperativo y sería arriesgado o forzoso administrarles el test a los/las principiantes que solo tienen un conocimiento inicial y limitado del español como lengua extranjera.

El Curso de Segundo (2º) parece ser muy interesante por lo que se refiere al test porque aquellos/as alumnos/as que acaban de aprobar el examen del “BFEM” en Tercero (3º) para seguir en Segundo (2º) en el instituto de secundaria ya tienen un buen dominio de los contenidos lingüísticos en español y tienen motivación extrínseca por lo que vienen preparando el examen final de los estudios medios. También, el Curso de Segundo (2º) es una clase transitoria entre el colegio y el instituto, resulta difícil para el alumnado, así como para

---

<sup>66</sup> Centro Virtual Cervantes © Instituto Cervantes, (1997-2019). *Plan curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español* [En línea]. Disponible en [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/) [Fecha de consulta: 15 de mayo de 2018].

<sup>67</sup> Consejo de Europa, *El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación (MCERL/AEE)*. [En línea]. Disponible en <http://cvc.cervantes.es/obref/marco> [Fecha de consulta: 15 de mayo de 2018].

<sup>68</sup> La evaluación formativa o sumativa de español en el contexto educativo senegalés (colegial y secundario) radica en un texto en concordancia con los contenidos de los planes de estudios. Su estructura consta de tres partes: 1. Comprensión del texto con unas preguntas de expresión y comprensión escrita (preguntas de síntesis, análisis, comentario, léxico, etc.), 2. Competencia lingüística con unos ejercicios de gramática en función de los contenidos gramaticales en los planes de estudios y 3. Expresión personal con una composición o un comentario cuyo tema se relaciona con el texto. En la página de “l’Office du Baccalauréat” de la Universidad Cheikh Anta Diop de Dakar están subidas evaluaciones sumativas del bachillerato senegalés. Université Cheikh Anta Diop de Dakar, *Office du Baccalauréat*. [En línea]. Disponible en <http://officedubac.sn/> [Fecha de consulta: 15 de mayo de 2018].

<sup>69</sup> No hay adecuación entre el PCIC y el Plan de Estudio del Español como Lengua Extranjera en Cuarto en nuestro sistema educativo. Si los exponentes lingüísticos del subjuntivo y del imperativo son de nivel A1 en el PCIC por su grado de dificultad, en nuestro Plan de Estudio de Cuarto están recogidos los contenidos del subjuntivo e imperativo. Según la Hipótesis del Orden Natural de Krashen, S. D. (2013), por razones de micrograduación de los contenidos lingüísticos y en función de la impartición inductiva-deductiva de las reglas gramaticales, sería más equilibrado y ventajoso que se reservasen estos contenidos, subjuntivo e imperativo, a los/las alumnos/as de Tercero (segundo curso de español como lengua extranjera en nuestro sistema educativo).

el/la profesor/a de ELE por la incorporación a los planes de estudios de contenidos más culturales, histórico-geográficos, literarios, etc.

El Curso de Terminal (T) que corresponde con el examen del bachillerato que abre el camino hacia la universidad es el mejor indicado para este tipo de test tanto más que los/las alumnos/as de Terminal L'1.<sup>70</sup> son aquellos/as aprendientes “expertos/as” en lenguas (francés, inglés y español) en esta área de estudios literarios en el sistema educativo senegalés.

Pasamos al Cuarto (4º) y al Curso de Primero (1º) en lo que se refiere al test. Ya hemos explicado en Cuarto (4º) el motivo mientras que el Primero (1º) no nos interesa tanto para el test, preferimos detenernos en los cursos correspondientes a exámenes finales de ciclo (colegial medio y de secundaria) y en un curso intermedio (el Segundo (2º)) por el motivo ya aducido.

En sintonía con estas consideraciones precedentes, a continuación, se tratará de explicar las referencias sociolingüísticas de los/las informantes del test.

### **3.2.1. Referencias sociolingüísticas de los/las informantes**

Analizamos en este apartado los datos sociolingüísticos, socioculturales y socioeducativos de los/las informantes respectivamente en los cursos de Tercero (3º), Segundo (2º) y Terminal (T) en el término académico de Tambacunda. La Inspección de Academia de Tambacunda depende oficialmente del Ministerio de Educación Nacional de Senegal. Todos los datos del corpus del test de competencia lingüística vienen recogidos en la Academia de Tambacunda que nos sirve de modelo, tanto es así que podríamos realizar el test en cualquiera de las dieciséis (16) Inspecciones de Academia del país. Como los Planes de Estudios en los cursos escogidos son estandarizados a nivel nacional tanto en la enseñanza pública como privada, el test puede realizarse en colegios e institutos públicos y/o privados. Partiendo de esta primicia y con base en el perfil de los/las informantes, en el siguiente apartado, examinamos las referencias de los/las participantes en el test según sus datos sociolingüísticos, socioculturales y socioeducativos.

---

<sup>70</sup> La sección de L'1 corresponde a la de Lenguas y Civilizaciones Modernas en nuestro sistema educativo.

### 3.2.1.1. Referencias de los/las informantes de Tercero A (3ºA) del Colegio Privado Juan XXIII

Todos/as los/las informantes son bilingües simétricos/as con lengua segunda el wolof que sirve de *lingua franca* en Tambacunda, aunque los/las informantes en sus respectivas familias suelen comunicarse en la lengua materna (el fulbe, el bambara, el diajanke, el mandingo, etc.). Si bien onomásticamente sus apellidos son poco comunes en wolof, esto no es un motivo suficiente para rechazar su bilingüismo simétrico ya que, diariamente, en la comunicación social, utilizan el wolof a pesar de una alternancia de código que se nota a veces entre la *lingua franca* y los demás idiomas sabidos por los/las informantes.

El promedio de edades de los/las informantes se sitúa entre los catorce (14) y los dieciséis (16) años (como puede verificarse en el Apéndice nº2 del Test de competencia lingüística centrado en los enunciados directivos) y corresponde más o menos a la edad “normal” y requerida (16 o 17) en este curso ya que llegan los/las alumnos/as de la escuela primaria al colegio a veces con trece (13) o catorce (14) años y en Tercero ya tienen dieciséis (16) o diecisiete (17) años. Viven en diversos barrios de Tambacunda (término municipal) como Medinacura, Quinzambugu, Gurel, Abattoirs, Pont, etc.

Socioculturalmente, los/las informantes son de clase social media y a veces de baja capa social, aunque los padres y las madres les pagan los estudios en el Colegio Privado Juan XXIII donde aprenden.

Dado el hibridismo cultural de Tambacunda, los/las participantes se mueven en un contexto de mestizaje cultural con aportaciones de las culturas *fulbe*, *mandinga*, wolof, *diola*, etc.

Desde una perspectiva socioeducativa, sucede que los/las informantes aprenden el francés desde la escuela primaria y en Tercero (3º), ya están en su décimo (10º) año de aprendizaje del francés como lengua oficial y de escolarización en Senegal y no como lengua vernácula. Están en su segundo año de aprendizaje del español como lengua extranjera (después del francés y del inglés.<sup>71</sup>) con un profesor de más de diez años de experiencia docente, con capacitación profesional docente y título del “CAE/CEM”.<sup>72</sup> por la Facultad de

---

<sup>71</sup> El aprendizaje del inglés comienza en el Curso de Sexto (6º) en el colegio. Los/las alumnos/las del CP Juan XXIII están en el cuarto año de estudio del inglés como lengua extranjera.

<sup>72</sup> El “CAE/CEM” es el Certificado de Aptitud para la Enseñanza en el Colegio de Enseñanza Media (título que se logra tras dos años de formación profesional docente en la FASTEF mediante la oposición con el título del bachillerato).

Ciencias y Tecnologías de la Educación y la Formación (FASTEF en francés<sup>73</sup>) de la Universidad Cheikh Anta Diop de Dakar (UCAD).

Estudian con medios materiales didácticos pobres por lo que muchos no tienen libros de textos, cuadernos de actividades, manuales de gramática o diccionarios, etc. Generalmente, solo el profesor dispone de este material y a la hora de impartir las clases, saca fotocopias de la documentación que necesita.

Por lo que se refiere a los/las informantes de Segundo LA (2ºLA) del IMT, más o menos comparten unas de las referencias de los de Tercero A (3ºA) del Colegio Privado Juan XXIII.

### 3.2.1.2. Referencias de los/las informantes del Curso de Segundo LA (2ºLA)

Los/las informantes del Curso de Segundo LA (2ºLA) del Instituto Municipal de Tambacunda comparten casi los mismos datos lingüísticos que los de Tercero A (3ºA) del Colegio Privado Juan XXIII.

Sin embargo, el promedio de edades en este Curso está entre los quince (15) y los veinte (20) años, siendo la edad “normal” y requerida diecisiete (17) o dieciocho (18) años. Los datos tocantes a los barrios de procedencia y las informaciones socioculturales son los mismos para los/las alumnos/as informantes de Segundo LA (2ºLA) del Instituto Municipal de Tambacunda.

Por lo que atañe a las informaciones socioeducativas, resulta que los/las informantes de Segundo LA (2ºLA) del Instituto Municipal de Tambacunda están en el undécimo (11) año de aprendizaje del francés y en el tercer (3º) año de estudio del español como lengua extranjera tercera con un profesor de español titular del CAE/CEM<sup>74</sup> y con más de siete (7) años de docencia. A veces, hay alumnos/as que empiezan a aprender E/LE en Segundo con lo que solo cuentan con un año de estudio en este caso.

Los datos relativos a los materiales didácticos son los mismos que los de Tercero A (3ºA) del Colegio Privado Juan XXIII.

Los/las informantes del Curso de Terminal L'1 (TL'1) del Instituto Mame Cheikh Mbaye se encuentran casi en la misma situación descriptiva que los/las demás informante.

---

<sup>73</sup> La “Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la Formation” de la UCAD.

<sup>74</sup> En ciertos institutos, como escasean los profesores de español, los titulares del “CAE/CEM” que normalmente deben impartir clases solo en el colegio (CEM), se ven obligados a dar clases en los liceos, puesto que, durante la formación en la FASTEF, están capacitados en algunas asignaturas destinadas a los profesores de instituto.



### 3.2.1.3. Referencias de los/las informantes del Curso de Terminal L'1 (TL'1)

Los datos sociolingüísticos y los datos socioculturales no cambian tanto. Solo cambia la información respecto al promedio de edades que se sitúa entre los dieciocho (18) y los veinticuatro (24) años y la “norma” requerida está entre los dieciocho (18) y los diecinueve (19) años. Con más de veintitrés (23) años, el alumnado titular del bachillerato no tiene acceso a la universidad según las normativas del Ministerio de Enseñanza Superior de Senegal, aunque se autoriza a aspirantes libres con más de veintitrés años a presentarse al examen de bachillerato al final de las clases en el Curso de Terminal.

En el Curso Terminal, los/las alumnos/as están en el decimotercero (13º) año de estudio del francés y en el quinto (5º) del español como lengua extranjera. A veces, hay alumnado que empieza el aprendizaje del español en el Curso de Segundo por lo que añaden tres (3) años de estudio.

Las dificultades concernientes a la documentación didáctica son las mismas en todos los niveles.

Teniendo presente todos estos datos, hemos querido diseñar un test único para los tres niveles, un test al alcance de los/las alumnos/as por lo que estudian o han estudiado del imperativo en sus respectivos cursos. En Cuarto (4º) y Tercero (3º), los/las alumnos/as tienen en los planes de estudios los imperativos positivo y negativo. Al salir del Curso de Tercero (3º), resulta que el alumnado tiene aprendidas, comprendidas, asimiladas y adquiridas las propiedades formales y semánticas de los dos imperativos por lo que este contenido lingüístico no se menciona en los planes de estudios de Primero (1º), Segundo (2º) y Terminal (T). Como el Curso Terminal (T) es una síntesis de los cursos anteriores en cuanto a los contenidos lingüísticos, los/las alumnos/as están obligados/as a comprender y asimilar la formación del imperativo, así como su valor semántico. Basándonos en estas informaciones, hemos diseñado el siguiente test administrado a los/las informantes.

### 3.2.2. Diseño del test

**Tabla 8 Test de competencia lingüística centrado en los enunciados directivos.**

TEST DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA CENTRADO EN LOS ENUNCIADOS DIRECTIVOS		
<p>POBLACIÓN: Cursos Tercero (3º), Segundo L (2ºL) y Terminal L'1 (L'1) (Bachillerato) de Tambacunda (término municipal). N = 180</p> <p>MUESTRA: n = 90 escolares (30 de Tercero A (3ºA), 30 de Segundo LA (2ºLA) y 30 del Terminal L'1 (TL'1) respectivamente del Colegio Privado Juan XXIII, del Instituto Municipal de Tambacunda y del Instituto Mame Cheikh Mbaye de Tambacunda (término municipal).</p> <p>FECHA Y LUGAR DE ADMINISTRACIÓN: 14 de noviembre de 2016 en el Colegio Privado Juan XXIII, el Instituto Municipal de Tambacunda y el Instituto Mame Cheikh Mbaye de Tambacunda.</p> <p>DURACIÓN DEL TEST: 15 a 30 minutos</p>	<p>NOMBRE(S):</p> <p>APELLIDO(S):</p> <p>LENGUA(S) MATERNA(S)</p> <p>EDAD:</p> <p>BARRIO:</p> <p>NÚMERO DE AÑOS DE APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL:</p> <p>COLEGIO/INSTITUTO: Colegio Privado Juan XXIII— Instituto Municipal de Tambacunda — Instituto Mame Cheikh Mbaye de Tambacunda</p>	
INSTRUCCIÓN Y CONTEXTO		RELACIÓN INTERPERSONAL
Pon los verbos que están entre paréntesis en la forma correcta		
1. El alumno Abdu a su amigo de curso Musa ¡(No comer) este mango, Musa!		TÚ-TÚ
2. Un profesor al director del colegio ¡(Hablar), Señor Director con nuestro delegado sindical!		USTED-USTED
3. Abdu a su profesor ¡(Venir) a animarnos, Señor! Tenemos un partido de futbol esta tarde.		TÚ-USTED
4. El profesor al alumno Abdu ¡(Apuntar) la lección, Abdu!		USTED-TÚ
5. El profesor de español a los alumnos ¡Chicos, (preparar) bien la prueba de mañana!		USTED-VOSOTROS
6. El alumno Abdu a unos profesores ¡Señores, (ponernos) menos trabajos, tenemos una prueba mañana!		TÚ-USTEDES

### 3.2.3. Clasificación sinóptica de los fracasos y aciertos

En función del diseño del test y en conexión con los datos recogidos a partir de las producciones escritas de los/las alumnos/as, a continuación, facilitamos una representación sinóptica de los errores y logros de interferencia del francés en el español por lo que atañe a los actos directivos.

**Tabla 9 Sinopsis de los fracasos y aciertos.**

SINOPSIS DE LOS FRACASOS Y ACIERTOS	FRACASOS Y ACIERTOS EN TERCERO A CP JUAN XXIII	FRACASOS Y ACIERTOS EN SEGUNDO IMT	FRACASOS Y ACIERTOS EN TERMINAL IMCMT	TASAS GLOBALES DE FRACASOS Y ACIERTOS
1. LA RELACIÓN DEFENSIVA SIMÉTRICA TUTEANTE (TÚ-TÚ)	Fracasos 0	Fracasos 4	Fracasos 21	Fracasos 28%
	Aciertos 30	Aciertos: 26	Aciertos 9	Aciertos 72%
2. LA RELACIÓN DIRECTIVA SIMÉTRICA DE FORMAL (USTED-USTED)	Fracasos: 29	Fracasos 3	Fracasos 14	Fracasos 51%
	Aciertos 1	Aciertos 27	Aciertos 16	Aciertos 49%
3. LA RELACIÓN DIRECTIVA ASIMÉTRICA (TÚ-USTED)	Fracasos 30	Fracasos 2	Fracasos 20	Fracasos 58%
	Aciertos 0	Aciertos 28	Aciertos 10	Aciertos 42%
4. LA RELACIÓN DIRECTIVA ASIMÉTRICA (USTED-TÚ)	Fracasos 19	Fracasos 0	Fracasos 18	Fracasos 41%
	Aciertos 11	Aciertos 30	Aciertos 12	Aciertos 59%
5. LA RELACIÓN DIRECTIVA ASIMÉTRICA (USTED-VOSOTROS)	Fracasos 2	Fracasos 1	Fracasos 28	Fracasos 34%
	Aciertos 28	Aciertos 29	Aciertos 2	Aciertos 66%
6. LA RELACIÓN DIRECTIVA ASIMÉTRICA (TÚ-USTEDES)	Fracasos 30	Fracasos 30	Fracasos 27	Fracasos 97%
	Aciertos 0	Aciertos 0	Aciertos 3	Aciertos 3%

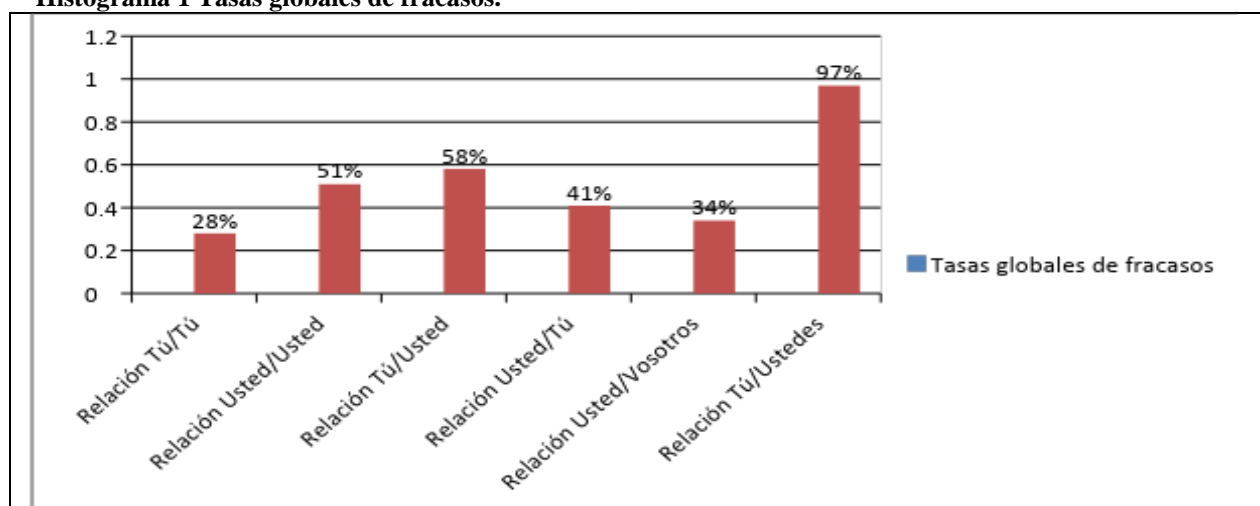
### 3.2.3.1. Sinopsis de los fracasos

**Tabla 10 Sinopsis de los fracasos.**

Sinopsis de los fracasos						
	Relación tú-tú	Relación usted-usted	Relación tú-usted	Relación usted-tú	Relación usted-vosotros	Relación tú-ustedes
Tasas globales de fracasos	28%	51%	58%	41%	34%	97%

### 3.2.3.2. Representación gráfica de la sinopsis de los fracasos

**Histograma 1 Tasas globales de fracasos.**



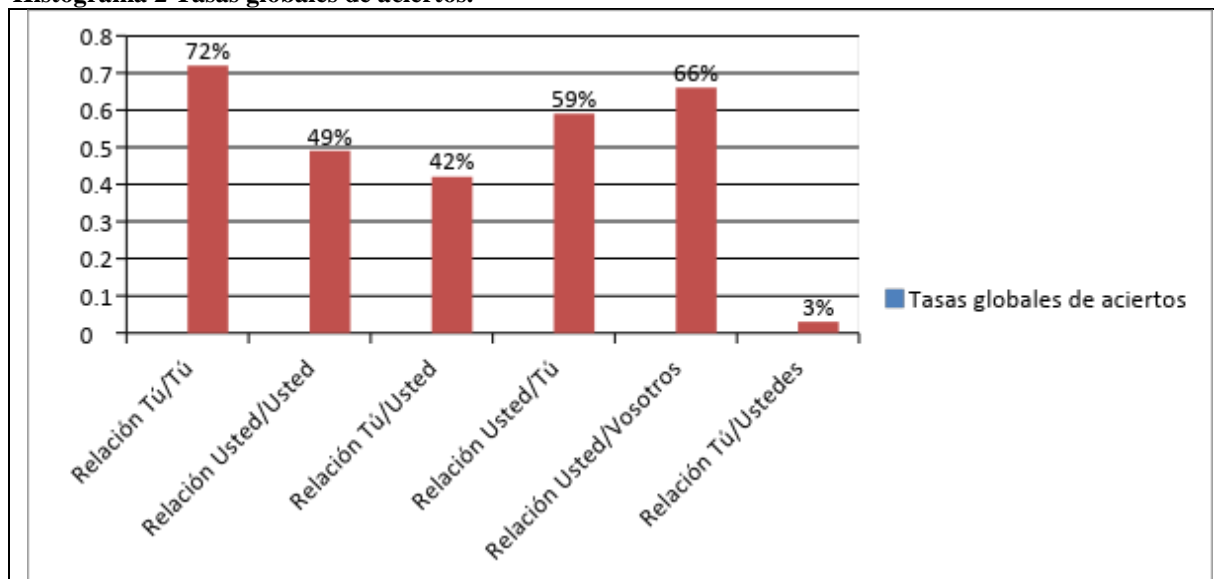
### 3.2.3.3. Sinopsis de los aciertos

**Tabla 11 Sinopsis de los aciertos.**

Sinopsis de los aciertos						
	Relación tú-tú	Relación usted-usted	Relación tú-usted	Relación usted-tú	Relación usted-vosotros	Relación tú-ustedes
Tasas globales de aciertos	72%	49%	42%	59%	66%	3%

### 3.2.3.4. Representación gráfica de la sinopsis de los aciertos

**Histograma 2 Tasas globales de aciertos.**



Las estadísticas dejan ver que cuanto más elevado es el porcentaje de fracasos, menos los/las alumnos/as han comprendido, asimilado y adquirido la regla morfológica de formación del imperativo y la regla semántica de su uso a partir del contexto que se les ha facilitado.

Desde esta óptica, en la *relación simétrica tú-tú*, globalmente los/las alumnos/as se han comportado bien por lo que hay un tanto por ciento del 28% de fracasos y del 72% de aciertos. En la *relación simétrica usted-usted* donde se espera que los/las alumnos/as formen un acto de habla directivo de trato de usted, el resultado es relativamente negativo con lo que hay muchos fallos (el 51% de fracasos y el 49% de aciertos). En las *relaciones asimétricas tú-usted* y *usted-tú*, por más que existe un contexto explícito de uso de acto de habla directivo, los/las alumnos/as fallan en su mayoría con un fracaso del 58% y un acierto del 42% para el *tú/usted* y un fallo del 52% y un acierto del 48% para el *usted-tú*. En la *relación asimétrica usted-vosotros/as*, el fallo es relativamente menos importante con lo que la mayoría de los/las alumnos/as formula bien el acto de habla directivo (el 34% de fracasos contra el 66% de aciertos). En la *relación asimétrica tú-ustedes*, todos/as los/las alumnos/as fallan tremendamente (el 97% de fracasos y solo el 3% de aciertos) ante la formación del acto de habla directivo en forma enclítica.

En las representaciones gráficas (histogramas nº 1 y nº 2), se ve con una visibilidad concreta la expresión de estos fallos y aciertos.

En el subcapítulo del análisis de las interferencias del francés en la *toma* (“intake”) de los actos de habla directivos en ELE, se diagnosticarán y se explicarán detalladamente los

motivos que les mueven a los/las alumnos/as a actuar así ante este test por lo que interfiere negativamente el imperativo del francés, lengua oficial de escolarización de los/las alumnos/as desde la escuela primaria.

A continuación, en el siguiente subcapítulo, se examina el papel de la transferencia del wolof como lengua nativa y vernácula de nuestro alumnado en el proceso de adquisición de los actos de habla directivos en ELE.

### **3.3. Transferencia del wolof en la adquisición de los actos de habla directivos en ELE**

#### **3.3.1. A modo de introducción: breve reseña de la investigación en ELE en Senegal**

Según Baralo, M. (2011, p. 35), cuando se hace un análisis de las “producciones lingüísticas de hablantes no nativos”, resulta obvio encontrar un lenguaje caracterizado por una cierta peculiaridad y una cierta idiosincrasia que no pertenecen ni a la LM (el wolof en nuestro caso) y ni a la lengua extranjera española que se aprende (en el contexto escolar senegalés). Esta peculiaridad idiosincrásica por parte de los/las aprendientes de una lengua extranjera (la IL) parece ser una etapa “normal” en el proceso de la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera porque en palabras de Brown, H. D. (1994, p. 204): “Human learning is fundamentally a process that involves the making of mistakes.” Este proceso, en el aprendizaje lingüístico, engendra errores y fallos que no deben tratarse como un fenómeno negativo por rechazar sin justificación, sino como un dato imprescindible por analizar a fin de hallar los verdaderos fundamentos de la tipología de errores que suelen cometer los/las aprendientes de una lengua extranjera, el ELE en nuestro caso.

Si bien la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera lleva más de medio siglo en Senegal y el castellano se posiciona como la lengua con mayor número de aprendientes.<sup>75</sup> en el colegio a partir del Curso Cuarto (4º) y en el instituto de secundaria en Segundo (2º), Primero (1º) y Terminal (T) en nuestro país, es como si la investigación académica y la reflexión científica en torno a la didáctica de este idioma extranjero estuviera “cojeando” y “renqueando” por lo que hay pocas publicaciones sobre cuestiones

---

<sup>75</sup> Véase el capítulo 24 de Ndiogou Faye y Jean Marie Ngom: “Presencia del español en Senegal” en Javier Serrano Avilés (2014). *La enseñanza de español en África Subsahariana*. [En línea]. Disponible en el Centro Virtual Cervantes © Instituto Cervantes, (CVC, 1997-2019) <http://cvc.cervantes.es/lengua/eeas/> [Fecha de consulta: 17 de junio de 2018].

metodológicas en ELE por los/las profesionales e investigadores/as senegaleses/as en este campo de especialización<sup>76</sup>.

El difunto hispanista y catedrático de la UCAD, Ndoye, E. H. A. ni siquiera trató de temas de transferencia lingüística en sus numerosas investigaciones que versan más bien sobre temas literarios y narrativa canaria (Ndoye, E. H. A., 2008)<sup>77</sup>.

En cuanto a Gueye, C. (2014)<sup>78</sup>, doctor y especialista en ELE, ha publicado algunos artículos de especialización, pero, por el momento, no ha investigado sobre cuestiones relativas a la transferencia de la lengua materna wolof o francesa en lo que se refiere a la didáctica del español como lengua extranjera.

En la actualidad, escasísimos son los artículos que dan cabida al tratamiento del papel de la lengua materna wolof o de la lengua oficial francesa en la enseñanza/aprendizaje del ELE<sup>79</sup>.

---

<sup>76</sup> En la actualidad, en Senegal, no hay un solo libro de textos de ELE hecho por los/las profesionales senegaleses/as de la enseñanza de la lengua a escala escolar, aunque contamos con un Departamento de Didáctica de las Lenguas Románicas, especializado en la capacitación y formación docente de los/las profesores/as de español, portugués e italiano. Dicho departamento pertenece a la Facultad de Ciencias y Tecnologías de la Educación y la Formación (la FASTEF en francés: la Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la Formation) de la Universidad Cheikh Anta Diop de Dakar (UCAD). La Universidad Gaston Berger (UGB) de San Luis, al noroeste de Senegal, cuenta en su Unidad de Investigaciones y Formación en Letras y Ciencias Humanas con un Departamento de Lengua y Civilizaciones Hispánicas (DELECH) cuyos planes de estudios en Grado 3 ("Licence" 3) incluyen las asignaturas: "Didactique des Langues" y "Enseignement de l'Espagnol comme Langue Étrangère" (Didáctica de Lenguas y Enseñanza del Español como Lengua Extranjera).

Sin embargo, la *tradición literaria* por lo que se refiere a la enseñanza del español en Senegal, especialmente en la Universidad Cheikh Anta Diop de Dakar, se lleva el interés por el campo de especialización ELE. Hoy en día, ni siquiera hay en el Departamento de Didáctica de Lengua Románicas de la FASTEF profesores/as universitarios/as especializados/as en ELE que sean doctores (el único profesor doctor y la única profesora doctora del departamento tienen estudios literarios que no tienen nada que ver con ELE). Solo el Departamento de Psicopedagogía de la misma Facultad cuenta con el especialista doctor en Didáctica del Español como Lengua Extranjera, Diop, P. M. que no imparte clases de ELE a los/las futuros/as profesores/as de ELE. Gueye, C. el otro especialista doctor en ELE del Departamento de Lenguas Extranjeras Aplicadas (DELEA) de la Universidad Gaston Berger de San Luis imparte las clases de didáctica y de enseñanza del español como lengua extranjera en el Departamento de Lengua y Civilizaciones Hispánicas (DELECH). Ambos especialistas en ELE se doctoraron respectivamente por la Universidad de Valladolid (UVA) y la Universidad de La Laguna y tienen un gran mérito al ocupar el campo de la investigación en ELE antes descopucado.

<sup>77</sup> Ndoye, E. H. A. (2008). "La importancia de la literatura en la enseñanza del español como idioma segundo en Senegal". *El Guiniguada*, N° 17, ISSN 0213-0610, ISSN-e 2386-3374, 125-130. [En línea]. Disponible en [https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/5748/1/0235347\\_00017\\_0010.pdf](https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/5748/1/0235347_00017_0010.pdf) [Fecha de consulta: 17 de junio de 2018].

<sup>78</sup> Gueye, C. (2014). "Consideraciones sobre el currículum del español en la enseñanza secundaria senegalesa: diseño, desarrollo y propuestas de mejora". *Revista Currículum* N° 27, 149-160. [En línea]. Disponible en [https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/4430/Q\\_27\\_%282014%29\\_07.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/4430/Q_27_%282014%29_07.pdf?sequence=1&isAllowed=y) [Fecha de consulta: 17 de junio de 2018].

<sup>79</sup> Recordemos que Ndao, D. & Bop, A. K. (2016) tienen estudiados unos casos de actos discursivos entre el wolof de Senegal y el español peninsular desde una perspectiva comparativa sociolingüística y sociocultural. Por lo que no hay una similitud genética entre las dos lenguas y con lo que el francés y el español mantienen una distancia tipológica mínima. En nuestras valoraciones de las influencias de la lengua materna wolof en la

Diop, P. M., especialista de la didáctica del español como lengua extranjera, ha dedicado un interés especial al análisis de los errores debidos al francés en la enseñanza/aprendizaje del ELE pero, pasa por alto la interferencia del wolof tocante al ELE (Diop, P. M., 2012, 2007).<sup>80</sup>.

Desde esta perspectiva de escasez bibliográfica, hemos elaborado un corpus<sup>81</sup> de fragmentos de conversaciones en wolof senegalés con el fin de analizar las posibles interferencias tocantes a los actos directivos que nuestra lengua materna podría tener en la enseñanza/aprendizaje de este contenido lingüístico en ELE en nuestro contexto escolar.

Antes de pasar a analizar estas interferencias, resultaría imprescindible examinar los rasgos característicos de los actos directivos desde una triple consideración (gramatical, filosófico-lingüística y pragmática).

### 3.3.2. Características de los actos de habla directivos

Desde una óptica gramatical, las oraciones imperativas<sup>82</sup> que asimilamos a actos de habla<sup>83</sup> directivos pueden interpretarse como “acciones que no han tenido lugar ni están teniendo lugar” (Bosque, I. & Demonte, B. V., 1999, p. 3910). Por este motivo, el imperativo no tiene valor aspectual ya que “la petición arquetípica es llevar a cabo una acción, es decir, realizarla completamente, por lo cual tampoco precisa de distinciones de aspecto. [...]” (Bosque, I. & Demonte, B. V., 1999, p. 3910).

Vistos desde una perspectiva pragmática, los actos impositivos son actos de habla de los que se vale el/la hablante para ejercer una determinada influencia en la actitud intencional

---

enseñanza/aprendizaje del ELE, el francés tendrá un sitio insignificante en estas. Habrá mayor interferencia a la hora de considerar los fallos, errores o malos usos en español provocados por el francés porque entra en esta consideración la distancia tipológica (Cenoz, J., 2001) y la relación genética de ambas lenguas románicas.

<sup>80</sup> Diop, P. M. (2012). “Analyse et traitement didactique des erreurs en classe d’espagnol langue étrangère à partir de productions écrites d’élèves de l’enseignement moyen au Sénégal”. *Liens Nouvelle Série*, N° 15, 117-138.

\_\_\_\_ (2007). “El análisis de errores de español en alumnos del contexto escolar de Senegal y propuestas de intervención didáctica”. *Lenguaje y Textos* (25), ISSN1133-4770, 205-227. [En línea]. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2367008> [Fecha de consulta: 20 de junio de 2018].

<sup>81</sup> Tenemos elaborado otro corpus por lo que se refiere al análisis de las interferencias del francés en la adquisición de los actos de habla directivos en ELE.

<sup>82</sup> Sin entrar en consideraciones metalingüísticas, con el concepto de la oración imperativa, queremos también decir acto impositivo o acto directivo.

<sup>83</sup> Austin, J. L. (1962) es el pionero que conceptualizó la filosofía del lenguaje en torno a los actos de habla. Para el estudioso, cuando usamos el lenguaje hacemos más que hablar por lo que algunos actos verbales corresponden a acciones. De ahí que lleve la reflexión sobre cómo hacer cosas con palabras o “how to do things with words”.



del/de la oyente para conseguir un determinado beneficio mediante la fuerza ilocutiva de su enunciado, especificado de forma directa o sugerido de modo indirecto. Esta definición está fundamentada en presuposiciones pragmáticas (Haverkate, H., 1979).

Considerados desde el marco de la filosofía del lenguaje, los actos de habla directivos se caracterizan por el deseo del locutor de cambiar el estado actitudinal del/de la interlocutor/a a fin de que este cumpla con su orden (Haverkate H., 1979), es decir, “the direction of fit is world to words and the sincerity condition is want (or wish o desire)”<sup>84</sup> (Searle, J. R., 1976, p. 11).

En consonancia con esta triple consideración, los recursos gramaticales paradigmáticos más apropiados para formular actos directivos directos consisten en el uso del imperativo de orden o de defensa según los casos si bien hay recursos lingüísticos indirectos para el mismo fin.

Por tanto, teniendo presente las teorías de la ASL en general (el conductismo, el innatismo o mentalismo chomskiano, el cognitivismo, el Modelo del Monitor de Krashen (2013), etc.) y especialmente las investigaciones relativas al papel que juega la lengua materna en la adquisición de segundas lenguas (la distancia tipológica, la distancia psicotipológica, el Modelo del Camaleón de Tarone, E. (1979, 1982, 1983), etc.), se llevará un análisis de unos actos directivos en wolof para destacar posibles interferencias de nuestra lengua materna en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera centrada en las oraciones impositivas.<sup>85</sup>

### 3.3.3. Análisis de las interferencias de los actos de habla directivos wolofes en ELE

El análisis de las interferencias de los actos directivos wolofes se hará en función de las consideraciones anteriores y según la fundamentación morfosintáctica del imperativo positivo y negativo en wolof senegalés por lo que cabe subrayar que en nuestra lengua materna no existe un patrón lingüístico formal *usted* honorífico prototípico como en el caso del español peninsular. Se emplea en la mayoría de los casos el tuteo individual (“*nga*”) para tratar de *usted*.

---

<sup>84</sup> Vanderveken, D. (1988). *Les actes de discours: essai de philosophie du langage et de l'esprit sur la signification des énonciations*. Editions Mardaga. tiene también estudiados los actos de habla. Ha dedicado varios artículos y manuales al tema.

<sup>85</sup> Manejaremos a lo largo de este estudio los conceptos del acto de habla directivo, del acto impositivo, del enunciado impositivo o directivo, de la oración impositiva o directiva como sinónimos.

En este sentido, Faye, S. (2012) subraya:

[...] le wolof ne fait pas usage du “vous” de politesse (aussi appelé “vous honorifique”). Son vous est toujours un pluriel adressé à plus d’une personne (ngeen, yeen, leen). Et quel que soit le rang de son interlocuteur, il emploie le singulier (nga, yaw, la). (Faye, S., 2012, p. 22).

Sin embargo, hoy en día, “ngeen” (*ustedes* o “vous” francés equivalente a *usted* o *ustedes*) va estilándose como alternativa de trato de *usted* para más formalidad y deferencia. Está anclado en contextos comunicativos religiosos.

En realidad, los/las gramáticos/as del wolof senegalés como Diouf, J. L. (2001), Fal, A. (1999), Kobes, A. (1869), Boilat, A. (1858), etc. solo han tratado la morfosintaxis del tuteo wolof con su doble función tuteante y de trato de *usted* sin demostrar detenidamente que el co-texto y el contexto conversacional van determinando las condiciones de uso de “ngeen” como trato de *usted* sea individual, sea colectivo. Además, la influencia del francés (la lengua oficial de Senegal) hace que el trato de usted “ngeen” individual o colectivo, un verdadero “vous” francés individual y colectivo asimilable a un *usted* y un *ustedes* español, va usándose por calco tal vez para encubrir la ausencia del *trato* de deferencia en wolof según Ndao, D. & Bop, A. K. (2016, p. 3).

Trabajamos con transcripciones de conversaciones y, las más de las veces, nos damos cuenta de que aquellas estrategias de las que se valen los/las hablantes wolofes senegaleses/as para optar por el “nga” (*tú*) o por el “ngeen” ( $\approx$  *usted* y *ustedes*) son guiadas por el contexto.

En consonancia con este planteamiento de las fórmulas de tratamiento pronominales, la morfosintaxis y la morfosemántica del imperativo en wolof ayudarán a valorar mejor las condiciones de usos de los actos directivos.

En este sentido, en wolof, la flexión verbal en el imperativo positivo o afirmativo o bien de orden estriba en añadirle al verbo la desinencia “al” en la persona gramatical “nga” (*tú*) y “leen” en la persona gramatical “ngeen”<sup>86</sup> (*usted*, *vosotros/as* y *ustedes*) (Fal, A. 1999, p. 83). Esta propiedad morfológica viene ilustrada en la Conversación nº 5 Tercero “3A2A”

---

<sup>86</sup> Recordemos que el wolof no dispone del prototípico *usted* español. En función de la situación comunicativa, habrá que determinar la interpretación semántica que recibe “nga” o “ngeen”. Más explicaciones vienen propuestas por Ndao, D. & Bop, A. K. (2016).

CEM Moriba Diakité Tambacunda con los imperativos positivos “*waxal*”/habla y “*waxleen*”/hablad<sup>87</sup>:

[...] A — “*Parlez un peu fort*”! [...]

B — *Waxleen si kaw ma deggléen*. [...]

D — *Waxal*!

E — *Waxal*! [...]

B — *Waaw. Jëlalbeneen “thème” lek bu la “interésse”*. [...]

C — *Waxal “après” ma wax {KADDU GU SUUFE NDAX BARE KERSA}* [...]

B — *Waxal si kow*! [...]

#### TRADUCCIÓN

[...] A — ¡*Habláis un poco fuerte*! [...]

B — *Hablad fuerte para que os oiga*. [...]

D — ¡*Habla*!

E — ¡*Habla*! [...]

B — *Vale. Escoge otro tema que te importa*. [...]

C — *Habla, después hablo yo. {HABLA CON VOZ BAJITA POR CORTESÍA}* [...]

B — ¡*Habla fuerte*! [...]

Por lo que se refiere al imperativo negativo o de defensa, se le antepone al verbo en el infinitivo la partícula de negación “*bul*” (*no*) en la persona gramatical “*nga*” (*tú*) y “*buleen*” en “*ngeen*” (*usted, vosotros/as y ustedes*) (Faye, S., 2012, p. 93)<sup>88</sup>. A estos imperativos afirmativo y negativo, hay que añadirles el imperativo afirmativo de frecuencia con las formas “*del*” antepuesto al verbo en la persona “*nga*” y “*deleen*” en la persona “*ngeen*” (*sería en español: Ten la costumbre de + el verbo de la orden*) y el imperativo negativo de frecuencia con las partículas “*bul di*” (*no tengas la costumbre de + el verbo de la defensa*) antepuesto al verbo en la persona “*nga*” y “*buleen di*” (*no tengan la costumbre de + el verbo de la defensa*) en la persona gramatical “*ngeen*” (Fal, A., 1999).

En español, la marca del imperativo negativo consiste en anteponerle al verbo conjugado en subjuntivo la negación *no* en las personas *tú/usted/nosotros-as/vosotros-as/ustedes* mientras que en wolof a “*nga*” (*tú*) corresponde la negación “*bul*” antepuesto al

<sup>87</sup> Véase el Corpus de fragmentos de conversaciones en wolof senegalés en el apéndice nº 1.

<sup>88</sup> “*Bul dem*” (*no te vayas*) y “*buleen dem*” (*no os vayáis/no se vayan*) son imperativos negativos para expresar actos directivos directos de defensa (Faye, S., 2012, p. 93).

verbo en presente de indicativo, a “ñu” (*nosotros/as*) corresponde la partícula negativa “buñu” y a “ngeen” (*vosotros*) corresponde “buleen”.

En sintonía con la morfología imperativa en ambas lenguas, cabe tomar en consideración acaso esta diferencia formal en los dos idiomas a la hora de subsanar los errores debidos a la lengua wolof nativa en la enseñanza/aprendizaje del imperativo en español como segunda lengua extranjera.

Los imperativos no son los únicos recursos disponibles en el sistema (wolof) para dar cuenta de la expresión de la orden o la defensa. En situaciones de imposición o de no imposición, los actos indirectos, aunque formalmente difieren de las propiedades morfosintácticas imperativas, reciben a veces la misma interpretación semántica vehiculada por los actos directos o no impositivos.

A continuación, veamos cómo influyen estas consideraciones precedentes en lo que atañe a la influencia del wolof en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera en nuestro contexto escolar a partir de unos fragmentos de conversaciones de escolares wolofes senegaleses/as.

### 3.3.3.1. Conversación nº 1 Cuarto 4ºM2B CEM Ibrahima Ba Kungel

(1)

[...] E — Nañu goorgoorlu lekk [...]

E — Mettina “#torop” “mais” na ñu goorgoorlu lekk jàng “leçons” → [...]

TRADUCCIÓN

E — Pues, debemos hacer esfuerzos [...]

E — Es demasiado difícil, pero debemos esforzarnos por aprender las lecciones → [...]

En (1), el locutor **E** les dirige a sus compañeros/as de curso una orden y no se autoexcluye de esta. La orden viene formulada con un acto directivo indirecto, esto es una perífrasis verbal de obligación personal<sup>89</sup> en presente de indicativo. En vez de utilizar el patrón gramatical típico para expresar órdenes (el imperativo positivo), por una cierta

---

<sup>89</sup> “*Debemos hacer esfuerzos*” es una perífrasis modal de infinitivo vinculable a la expresión de consejo o de obligación (RAE/AELE, 2010, p. 538). Por interferencia en (1), desempeña un papel directivo la perífrasis verbal por ser “despojada” de su función paradigmática en wolof, el profesor de ELE tiene que evitar que haya confusión por parte de sus alumnos entre querer expresar consejo u obligación y expresar mandatos impositivos.

estrategia no gramatical<sup>90</sup>, **E** prefiere emplear actos directivos de “*indirección*” en sus enunciados. **E**, además de su competencia gramatical bien anclada, recurre a su competencia discursiva con el objetivo de ajustar el grado de imposición de su acto directo a sus necesidades conversacionales que se ciñe a la *indirección directiva*.

Desde una perspectiva ELE, esta influencia idiosincrásica<sup>91</sup> de la lengua materna provocaría el mismo tipo de acto directivo indirecto en español donde se espera que la fórmula paradigmática del imperativo positivo sea de rigor. La idiosincrasia de la “*mother tongue*” wolof interferiría en la adquisición de los actos de habla impositivos a pesar de que el francés es un puente para llegar al español, es decir que los/as alumnos/as reflexionan en wolof y traducen esta reflexión en francés antes de pasar la misma al español.

Los actos indirectos se emplean también en español. Sin embargo, si al/a la profesor/a de E/LE le toca impartir su clase a este alumnado wolof senegalés sobre el estudio de los actos directivos con un manejo de las propiedades morfosintácticas del imperativo afirmativo, esta transferencia de la lengua materna wolof podría ser negativa por lo que los/as alumnos/as solo centrarán su foco de atención en el hecho de que la obligación personal (*debemos hacer esfuerzos*) es un equivalente paradigmático y formal absoluto del imperativo de orden. Los/as alumnos/as se fijarán únicamente en las características morfosintácticas de obligación personal mientras que resulta importante aunar forma y semántica. En estos enunciados wolofes del informante **E**, sistemática y semánticamente, se sobreentiende la expresión de una orden impositiva que está formalmente desviada por el uso de actos de habla directivos indirectos. Esta *indirección* tiene una explicación disponible en datos extralingüísticos que el/las profesor/a de ELE nativo/a o no nativo/a debe tener presente y procesar para evitar que los/as alumnos/as caigan en este convencimiento de confundir *modus* y *dictum* (RAE/AELE, 2010, p. 792) si bien a veces los actos indirectos cumplen el papel funcional de los actos directos.

Pues, cabe la necesidad de plantear la *indirección* como un caso de interferencia negativa si le desvía al/a la profesor/a de ELE en su intento de focalizar sus clases en los aspectos morfológicos y morfosintácticos y en los mecanismos semánticos del uso del imperativo positivo en español. La existencia de este tipo de imperativo en wolof que no se usa en los enunciados de **E** en (1), no significa para nada que siempre cuando expresamos

---

<sup>90</sup> El wolof de Senegal y el español peninsular son dos sistemas muy distantes tipológicamente y no conciben idiosincrásicamente la misma filosofía de tratar los actos directivos por creencias socioculturales que resaltaremos después.

<sup>91</sup> S. P. Corder (1967) ofrece una explicación relevante del lenguaje idiosincrásico que caracteriza los eductos de aquellos alumnos cuya lengua materna influye en la adquisición/aprendizaje de una lengua extranjera.

orden, lo hagamos con actos indirectos. En el corpus de fragmentos de conversaciones en wolof senegalés que manejamos, hay casos de actos directivos paradigmáticos que se corresponden en morfosintaxis y en semántica de forma simétrica con actos directivos del español peninsular<sup>92</sup>.

A modo de recapitulación, como profesores/as de ELE, debemos preguntarnos acerca de por qué la influencia de la *indirección* en la producción de los/las alumnos/as informantes wolofes a la hora de querer expresar actos directivos y de cómo podría subsanarse este tipo de interferencia idiosincrásica para que la impartición del contenido paradigmático del imperativo no se vea desviada o alterada por esta forma de transferencia interlingüística de la LM a la LE.

A continuación, veamos cómo se plantea en (2) el acto directivo.

### 3.3.3.2. Conversación nº 8 Cuarto 4ºM2B CEM Ibrahima Ba Kunghe

(2)

[...] A — *Du ngeen wax nak yeen?*

D — *Amuñu luñu wax.*

{AB TEKKARAL} [...]

TRADUCCIÓN

A — *¿No habláis vosotros?*

D — *No tenemos nada que decir.*

{SILENCIO} [...]

Desde una postura de dar órdenes con el patrón gramatical del imperativo positivo wolof “*wax leen yeen!*” (*¡hablad vosotros!*), el locutor A emplea un acto de habla

---

<sup>92</sup> En la Conversación nº 9 Tercero “3A2A” CEM Moriba Diakitè Tambacunda del corpus, tenemos un ejemplo muy pertinente:

[...] B — *Waxal si kaw!* [...]

D — *Do wax!* [...]

C — *Wax leen lek!* [...]

B — *Habla fuerte.*

D — *¿No hablas?*

C — *¡Hablad y nada más!* [...]; si bien está la intrusión, en el acto directivo indirecto, de la interrogación que tendremos la oportunidad de analizar.

interrogativo.<sup>93</sup> con la respuesta del interlocutor **D** que representa la voz de sus compañeros/as (*D — Amuñu luñu wax. / D — No tenemos nada que decir.*)

Un/una no wolófono/a tiene una interpretación literal y directa de estos enunciados mientras con la interrogación, **A** dirige una verdadera orden a sus compañeros/as para que hablen. La intrusión en el acto directivo indirecto de la interrogación que acabamos de señalar en la Conversación nº 9 Tercero 3ºA2A CEM Moriba Diakité Tambacunda y que se repite en la Conversación nº 8 Cuarto 4ºM2B CEM Ibrahima Ba Kunghe, es sinónimo de un uso en wolof que puede influir negativamente en la producción de los/las alumnos/as en el momento de emplear los actos directivos en español, porque podrían pensar inconscientemente que basta con transferir la misma actitud idiosincrásica al español.

Pues, el acto de habla interrogativo directivo en wolof, como acto indirecto, se presenta como un verdadero caso de interferencia de indirección que los/las profesores/as de ELE con alumnado wolof senegalés debemos ser capaces de identificar a la hora de diseñar clases sobre los actos directivos, para no caer en errores de interlengua que a la larga podrán fosilizarse, si no se subsanan a tiempo.

De la obligación personal como forma de expresar actos de habla directivos indirectos en wolof en (1), hemos llegado en (2) a la oración interrogativa como otra forma indirecta directiva para transmitir órdenes: unos usos que no se han de analizar literal y convencionalmente sino que deben recibir una interpretación en contexto o un estudio extralingüístico; lo cual le ayudaría al/a la profesor/a de ELE para prestar más su atención a los actos directivos imperativos a la hora de impartir sus clases.

A continuación, analicemos los enunciados del fragmento de la siguiente conversación.

---

<sup>93</sup> Aunque la interrogación de **A** es directa y total, si bien se usa literalmente “para solicitar información” (RAE/AELE, 2010, p. 803), cabe asignarle otra interpretación que podremos descifrar más con datos pragmáticos y no gramaticales, si bien habrá que basarse en los elementos lingüísticos ya disponibles.

### 3.3.3.3. Conversación nº 10 Cuarto 4ºM2B CEM Ibrahima Ba Kunghel

(3)

[...] *C — Yeen du ngeen wax?*

*F — Xaw ma luñuy wax. [...]*

*B — Santu ñu leen leneen lu dul jàng. [...]*

*B — Ngeen sëgg jàng daal mo genn yomb. [...]*

TRADUCCIÓN

*C — ¿Por qué no habláis vosotros?*

*F — No sé qué tenemos que decir. [...]*

*B — No os mandan sino estudiar. [...]*

*B — Tenéis que intentar estudiar, es lo más fácil. [...]*

En (3), los enunciados de **C** y **F** reciben la misma interpretación que los enunciados de **A** y **D** en (2) mientras el análisis del segundo enunciado de **B** en (3) corresponde a ese de **E** en (1).

El locutor **B** formula enunciados directivos de indirección por lo que el patrón morfológico del imperativo de orden ni aparece en sus oraciones. El primer enunciado consiste en el uso del giro restrictivo y la despersonalización del acto directo con el uso de la forma impersonal indefinida (*B — Santu ñuleen leneen ludul jàng. [...]* / *B — No os mandan sino estudiar. [...]*).

Además de la perífrasis verbal de obligación personal y la oración interrogativa como actos directivos indirectos en el wolof senegalés, la oración impersonal indefinida con un giro restrictivo permite realizar también en nuestra lengua materna un acto directivo si bien contamos con el patrón gramatical del imperativo.

La recurrencia de la indirección en el momento de expresar actos directivos en wolof ya se convierte en un *hábito idiosincrásico* que interferiría (negativamente) siempre que estos/as alumnos/as wolofes aprendan o adquieran los usos morfológicos y semánticos del imperativo en clase de ELE. El/la profesor/a de ELE, en este caso, debe cuestionarse acerca de este fenómeno que no se justifica gramaticalmente para que los/las aprendientes no experimenten desviaciones hacia estas *indirecciones* a la hora de aprender los actos directivos con el imperativo.



En resumen, la *indirección discursiva* parece ser una actitud idiosincrásica anclada en el sistema wolof; este anclaje se explica tal vez por motivos propios a la filosofía metalingüística wolof.

¿Pero, cómo actuaría un/a alumno/a no wolófono/a a la hora de formular actos directivos adecuados teniendo a su disposición dos o más de dos interlenguas a sabiendas de que vive en una comunidad lingüística que cuenta con el wolof como *lingua franca*? Es esta situación la que intentaremos analizar en el siguiente fragmento de conversación en (4).

#### 3.3.3.4. Conversación nº2 Tercero 3ºA2A CEM Moriba Diakité Tambacunda

(4)

[...] D — *Bukaname nga dem sunukër jàppalma sama yaay ligeeybi. Degg nga?* [...]

{Lenguaje literal no cortés, D: no nativo.}

TRADUCCIÓN

[...] D — (*lit. \*Dentro poco, vete a mi casa ayudar para mí mi madre el trabajo, ¿entiendes?*) *Dentro de poco, vete a mi casa para ayudar a mi madre en los quehaceres.*

*¿Entiendes?* [...] {Lenguaje literal no cortés, D: no nativo.}

El locutor **D** no tiene el wolof como lengua materna si bien lo habla con unos errores morfosintácticos que no oscurecen de ningún modo su intención comunicativa, es decir, la de formular un acto directivo. Hace el esfuerzo necesario para acatar las normas gramaticales de uso del patrón de expresión de la orden en wolof: el imperativo positivo.

Si partimos de la “base language hypothesis” o la hipótesis de la lengua base (Chandrasekhar, A. 1978), nos damos cuenta de que habría más cognación lingüística entre el wolof y el “diajanke”<sup>94</sup> y, de hecho, el informante **D** se basa en su lengua materna para hablar wolof. En consonancia con el Modelo del Camaleón de Tarone, E. (1983, 1982, 1979), **D** actúa como si con más formalidad estilística quisiera aportar más precisión en su enunciación directiva. En español, literalmente, su enunciado se entendería, aunque la organización morfosintáctica carecería de corrección gramatical, pero se ve bien construido el acto directivo (*nga dem/vete*).

Esta tipología de enunciados con locutores/as no nativos/as wolofes puede ser útil en nuestro análisis para tener presente la *atención a la diversidad* en el momento de diseñar

---

<sup>94</sup> La lengua materna del alumno **D** es el “diajanke” (Cissé, M., 2005, p. 5), una variante de la lengua mandinga que es una lengua atlántica como el wolof.

clases sobre los actos directivos destinados a un alumnado wolof que cuenta con una minoría de lengua materna en otra lengua, distinta del wolof, aunque, a menudo, muchos/as alumnos/as sean bilingües casi simétricos/as.

Como el wolof senegalés está en contacto con otras lenguas nacionales y con la lengua oficial, el francés, este último interfiere en nuestras producciones discursivas diarias. El análisis de estas interferencias del francés en el wolof senegalés en cuanto al estudio de errores debidos a nuestra lengua materna en ELE merece ser explicado para saber qué motivo subyacente explica el hecho de que no podamos prescindir de unas *partículas* del francés en nuestras enunciaciones.

### 3.3.3.5. Conversación nº5 Tercero 3ºA2A CEM Moriba Diakité Tambacunda

(5)

[...] A — “*Parlez un peu fort*”! [...]

B — *Wax leen si kaw ma deggléen*. [...]

D — *Waxal!*

E — *Waxal!* [...]

B — *Waaw. Jëlal beneen “thème” lek bu la “interesse”*. [...]

C — *Waxal “après” ma wax {KADDU GU SUUFE NDAX BARE KERSA}* [...]

B — *Waxal si kow!* [...]

TRADUCCIÓN

[...] A — ¡*Habláis un poco fuerte!* [...]

B — *Hablad fuerte para que os oiga*. [...]

D — ¡*Habla!*

E — ¡*Habla!* [...]

B — *Vale. Escoge otro tema que te importa*. [...]

C — *Habla, después hablo yo. {HABLA CON VOZ BAJITA POR CORTESÍA}* [...]

B — ¡*Habla fuerte!* [...]

Las interferencias del francés en el wolof senegalés ya no se discuten. El habla wolof senegalesa está llena de préstamos del francés que los/las (inter)locutores/as parecen emplear en sus enunciados inconscientemente.

Desde esta óptica de alternancia de código o *code switching*<sup>95</sup>, en (5), todos los actos directivos vienen contruidos correctamente según los patrones gramaticales del imperativo positivo wolof salvo el enunciado de A que está formulado en lengua francesa pero con un imperativo positivo que toma prestado al presente de indicativo, su segunda persona del plural “vous parlez” (“Parlez”/Habláis).

La alternancia de código o el cambio de código que parte del wolof como *lengua base* o “*matrix language*” en sintonía con el francés como *lengua injertada* o *embedded language* en (5) en el enunciado de A, puede ser fuente de ambigüedad, de interferencia negativa por lo que se refiere al manejo del sistema de tratamiento pronominal en español y por lo que concierne a la selección adecuada del tiempo verbal en este caso. Los/las alumnos/as wolofes confundirían la forma imperativa francesa del enunciado de A (“Parlez”) con el presente de indicativo español (Habláis) para realizar el acto directivo. Esta confusión podría explicarse por la sencilla razón de que lo que obstaculiza a los/las alumnos/las en el aprendizaje del imperativo negativo o positivo en ELE está en que ya lo tienen adquirido en francés con las formas (“tu” y “vous”) del presente de indicativo que se usan en el imperativo positivo o negativo.

No vamos a anticipar más el análisis de los errores, fallos y malos usos debidos al francés en la enseñanza/aprendizaje del ELE. A la hora de examinar el corpus de nuestro test de competencia lingüística centrado en los actos directivos, insistiremos más en la transferencia interlingüística francesa/española por lo que atañe a las fórmulas de tratamiento pronominales y las interferencias del imperativo francés en ELE.

A modo de síntesis, la alternancia de código constituye acaso un fallo de adecuación discursiva directiva en wolof. Su transferencia en ELE plantearía otros problemas de interlengua entre el francés y el español por la cognación lingüística entre ambas lenguas y por la distancia tipológica de las mismas. Los/las alumnos/as no hacen más que un calco del imperativo wolof para plasmarlo al español con todo lo que eso conlleva de diferencias entre el imperativo en francés y el imperativo en español.

A continuación, examinemos cómo se enfoca la *indirección directiva* en (6).

---

<sup>95</sup> Para Poplack, S., & Sankoff, D. (2004, p. 589), “Code-switching (CS) is but one of a number of the linguistic manifestations of language contact and mixing, which variously include borrowing on the lexical and syntactic levels, language transfer, linguistic convergence, interference, language attrition, language death, pidginization and creolization, among others.” Traducimos: *La alternancia de código es un de los casos de las manifestaciones lingüísticas de las lenguas en contacto que incluyen variedades de préstamos a nivel léxico y sintáctico, a nivel de la transferencia lingüística, la convergencia lingüística, la interferencia, la atrición lingüística, las lenguas muertas, la pidginización y la creolización, entre otros.*

### 3.3.3.6. Conversación nº6 Tercero 3ºA2A CEM Moriba Diakité Tambacunda

(6)

[...] A — *Waxal!*

C — *Do wax?* [...]

B — *Wax leen si kaw!* [...]

TRADUCCIÓN

[...] A — *¡Habla!*

C — *¿No hablas?* [...]

B — *¡Hablad con voz fuerte!* [...]

El acto directivo en wolof contenido en el enunciado de **A** se presenta con toda la gramaticalidad que requiere la enunciación directiva con un tuteo en imperativo positivo (*waxal!/¡habla!*). Pero es como si, consciente o inconscientemente, el locutor **C** prefiriese pasar por alto el patrón requerido de la expresión directa del acto directivo (el imperativo afirmativo) y optar por un acto indirecto interrogativo.<sup>96</sup> que recibe una interpretación semántica de imposición. El tratamiento de esta interferencia de *indirección* recibe la interpretación de (2).

De allí que la recurrencia de la *indirección* por lo que se refiere a la expresión del acto directivo merezca un tratamiento especial para saber el porqué de esta elección desde una perspectiva ELE.

A la hora de sacar los resultados sobre este análisis de interferencias, examinaremos los verdaderos motivos de la *indirección* en la enunciación directiva de nuestros/as informantes wolofes para tenerlos presente ya que este fenómeno se produce también en (7).

---

<sup>96</sup> Seck, A. N. (2003, p. 142), refiriéndose a los valores funcionales de la interrogación y aludiendo a Fauconnier, G. (1981), señala que el enunciado interrogativo va más allá de la petición de informaciones por lo que “la interrogación, como modalidad, puede expresar indirectamente otros actos de enunciación (fenómeno banal por su frecuencia y su uso corriente pero temible por el hecho de la complejidad y la diversidad de los fenómenos pragmáticos que entran en juego)”. Por descomunal que parezca este fenómeno de *indirección*, en wolof es como si pareciera ser normal y apreciado por los locutores a la hora de formular actos directivos con enunciados interrogativos. Seck, A. N. (2003). “L’interrogation en wolof”. *Revista Sudlangues* (2), 136-144. [En línea]. Disponible en <http://www.sudlangues.sn/IMG/pdf/doc-49.pdf> [Fecha de consulta: 20 de junio de 2018].

### 3.3.3.7. Conversación nº8 Tercero 3ºA2A CEM Moriba Diakité Tambacunda

(7)

[...] *B — Xana mënu léen wax? Du ngeen wax si kaw?*

*E — Waaw, waxal!*

*B — Aah wax leen lek! Waxtaan leen ma degg! [...]*

TRADUCCIÓN

*B — ¿No podéis hablar? ¿No habláis fuerte?*

*E — ¡Vale, habla!*

*B — ¡Eh, hablad y nada más! Conversad para que os oiga. [...]*

En (7), la indirección directiva interrogativa contrasta con el empleo de actos directivos directos (uso del paradigma gramatical). El primer enunciado de **B** viene formulado con interrogaciones totales directivas. El locutor no busca obtener informaciones, sino que intenta cambiar la actitud de sus oyentes para que actúen insistiendo doblemente de forma impositiva. ¿Por qué muy a menudo los wolofes actuamos indirectamente a la hora de mandar u ordenar? La respuesta a esta pregunta no se halla en el co-texto de estos enunciados interrogativos, pero sí en el contexto pragmático-discursivo que tendremos la oportunidad de analizar más detenidamente tanto más que la contextualización del discurso de los/las informantes puede ayudar a entender mejor la elección de los/las aprendientes por la *indirección* discursiva que viene a repetirse en (8).

### 3.3.3.8. Conversación nº9 Tercero 3ºA2A CEM Moriba Diakité Tambacunda

(8)

[...] *B — Waxal si kaw!*

*D — Do wax?*

*C — Wax leen lek! [...]*

TRADUCCIÓN

*B — Habla fuerte.*

*D — ¿No hablas?*

*C — ¡Hablad y nada más! [...]*

La alternancia entre actos directivos directos y actos directivos indirectos interrogativos viene a reproducirse en (8). Desde una interpretación de la interferencia en

ELE, el/la profesor/a de español no nativo/a (wolof) de este tipo de alumnado wolof senegalés debe tener muy presente la idiosincrasia de estos/as aprendientes para no equivocarse en el enfoque del planteamiento de los actos directivos paradigmáticos porque, **B**, investigador-observador-participante en las conversaciones tiene la misma actitud sociolingüística que los/las alumnos/as cuando formula actos directivos. Y no son gratuitas estas restricciones del acto directivo directo al acto indirecto interrogativo en la mayoría de los casos. Si no se interpretan profundamente y con claridad, pueden constituir fuentes de interferencias negativas en ELE por lo que los/las discentes, por un proceso psicológico-cognitivo de calco o de transferencia formularán en español actos directivos con inadecuación pasando por alto los patrones y los fundamentos lingüísticos del imperativo de orden cuando al/a la profesor/a le corresponde exclusivamente impartir estos contenidos gramaticales del modo imperativo.

Además de las precedentes formas de *indirección directiva*, la aserción se perfila también como otra posibilidad para mandar en wolof de manera contextualizada en (9).

### 3.3.3.9. Conversación nº1 Segundo 2ºLA del Instituto de Enseñanza Secundaria de Mbacké

(9)

[...] B — *Xaaral ma bayi leen ngeen waxtaan.* [...]

B — *Wolof-wolof.* [...]

C — *Da ngeen si am “vingt”.*

C — *Ngeen may ma “deux points” man.* [...]

F — ... *Waxleen si Magal gi!* [...]

TRADUCCIÓN

B — *Pues, os dejo charlar.* [...]

B — *Wolof-wolof. (Hablad wolof.)* [...]

C — *Vais a conseguir 20 (en la prueba).*

C — *Me ofrecéis 2 puntos a mí.* [...]

F — ... *¡Hablad del Magal!* [...]

La enunciación afirmativa de **B** ([...] B — *Xaaral ma bayi leen ngeen waxtaan.* [...])/B — *Pues, os dejo charlar.* [...]) se ve literal, morfosintáctica y semánticamente como un acto asertivo. El locutor no hace sino una declaración lingüísticamente convencional mientras que se esconde detrás de esta afirmación lingüística una intención discursiva de imposición implícita. Lo que busca **B** es dirigirles a sus oyentes una orden para que hablen, ni más ni menos.

Desde una perspectiva metalingüística, los wolofes no somos tal vez conscientes de la elección de la *indirección* en la expresión de la orden por la sencilla razón de que el wolof no es lengua de escolarización. Pero, si uno/a empieza a reflexionar sobre este idioma, se da cuenta de que este tipo de preferencia se enmarca dentro la idiosincrasia y en los valores sociolingüísticos de esta lengua.

El/la profesor/a de ELE debe tomar en consideración estas creencias para evitar que los/las alumnos/as transfieran la mentalidad y la filosofía del funcionamiento de su lengua materna en español por lo que el uso del acto lingüístico asertivo vuelve a producirse en (10).

### 3.3.3.10. Conversación nº4 Segundo 2ºLA del Instituto de Enseñanza Secundaria de Mbacké

(10)

[...] B — *Ma bayi leen ngeen eggale.* [...]

TRADUCCIÓN

B — *Os dejo continuar (la charla).* [...]

El marco analítico que acabamos de utilizar en (9) se aplica también a (10) por lo que la aserción de **B** con un presente del indicativo<sup>97</sup> ([...] B — *Ma bayi leen ngeen eggale.* [...]/B — *Os dejo continuar (la charla).* [...]) va en el sentido de un enunciado declarativo a primera vista. Un estudio detenido de la verdadera intención implícita del locutor permite destacar la *indirección directiva* del acto de habla contenido en esta enunciación.

Lo que buscamos en este análisis no está en dar por válido categóricamente el acto indirecto como una alternativa a la expresión de la orden, sino en estudiar el porqué del uso reiterativo de la *indirección* en los actos directivos wolofes como en (11) y sus posibles interferencias en ELE.

---

<sup>97</sup> Tocante al acto directivo construido con el imperativo positivo, hay un ahora y un después en cuanto a lo que el locutor manda hacer. El emisor formula la orden en el instante en que habla y el receptor actúa cumpliendo la orden en el instante posterior. En comparación con el valor funcional del presente de indicativo, cabe resaltar que el locutor habla cuando la acción o el hecho está realizándose. Querer realizar actos directivos con dicho tiempo significaría que hay una “cuasi-simultaneidad” entre el mando y la satisfacción de este por el interlocutor. Lo que puede parecer descomunal si nos centramos en los valores convencionales del presente de indicativo. Sin embargo, una interpretación contextualizada del uso de este presente de indicativo ayuda a entender mejor el concepto de “indirección” directiva en esta situación.

### 3.3.3.11. Conversación nº 5 Segundo 2ºLA del Instituto de Enseñanza Secundaria de Mbacké

(11)

[...] *B — Ma bayi leen ngeen waxtaan. [...]*

*A — Jeema goorgoorlu “quoi”. [...]*

*B — Ñafe lek jàng...daara mo gënë metti ta “gars” yi ñungi jàng di si genn. [...]*

*D — Goorgoorlu lek. Dina baax. [...]*

TRADUCCIÓN

*B — Os dejo charlar. [...]*

*A — Tratamos de hacer más esfuerzos, pues. [...]*

*B — Esforzarse por estudiar y nada más...es mucho más difícil el “daara” (la escuela coránica tradicional) y sin embargo la gente estudia allí y llega a salir adelante. [...]*

*D — Solo esforzarse. Todo irá bien. [...]*

Ante el uso reiterativo de la *indirección directiva* con la oración afirmativa en las dos primeras intervenciones de **A** y **B**, otro recurso lingüístico se presenta en (11) para desempeñar la misma *indirección directiva*. Consiste en el uso del infinitivo por los (inter)locutores **B** (*B — Ñafe lek jàng.../ B — Esforzarse por estudiar y nada más...*) y **D** (*D — Goorgoorlu lek. Dina baax. [...]/D — Solo esforzarse. Todo irá bien. [...]*)

Está documentado en español que (RAE/AALE, 2010, pp. 801-802):

También se solicitan o se ordenan acciones diversas con expresiones formadas mediante “a + infinitivo”, muy comunes en la lengua coloquial: *A dormir; A trabajar; A comer; A estudiar*. Aunque pueden transmitir deseos (*¡A pasarlo bien!*) o recomendaciones (*A dormir, mujer, que mañana será otro día*), suelen caracterizarse por un tono expeditivo.

Por analogía, en el wolof senegalés tenemos esta posibilidad de *indirección directiva* que difiere del español con la ausencia de la preposición **a**. En wolof, este tipo de acto directivo indirecto se construye directamente con el infinitivo. De allí que la interferencia de esta forma infinitiva pueda influir (negativamente) en la enseñanza del acto impositivo indirecto a alumnado wolof senegalés que tenderá a utilizar directamente el infinitivo como en el enunciado de *D* (*Solo esforzarse. Todo irá bien. [...]*).

A la *indirección directiva* infinitiva, obviamente una potencial transferencia interlingüística negativa wolof/española, se suman la ausencia de la preposición **a** en wolof y su uso en español para este tipo de acto directivo indirecto. En ELE, debe realizarse un



examen detenido de estas fuentes de fallos interlingüísticos (wolof/español) también presentes en (12) para evitar la persistencia e incluso la fosilización de errores.

### 3.3.3.12. Conversación nº6 Segundo 2ºLA del Instituto de Enseñanza Secundaria de Mbacké

(12)

[...] B — *Waaa ma bayi leen ngeen waxtaan. [...]*

D — *Jàpp tëwë bayi lek.*

A — *Waa “inch’Allah”!*

D — *Jeema goorgoorlu baxam.[...]*

F — *Gënë goorgoorlu lek. [...]*

TRADUCCIÓN

B — *Pues, os dejo conversar. [...]*

D — *Perseverar sin cesar.*

A — *¡Sí, si Dios quiere!*

D — *A ver, intentamos esforzarnos. [...]*

F — *Esforzarse más y nada más. [...]*

El uso recurrente del acto directivo asertivo y el del infinitivo directivo vuelven a hallarse en este fragmento en los enunciados de B, D y F. El análisis y las observaciones que reciben los enunciados directivos indirectos de (11) quedan válidos para estos enunciados en (12). *Como lo que abunda no daña*, los factores muy numerosos de la *indirección* como fuentes de interferencias del wolof en la didáctica del español como lengua extranjera no deben constituir un “*bulto de cosas negativas e innecesarias*” para tirar fuera, sino que deben ser pretextos para llegar a su diagnóstico, identificación, clasificación y subsanación mediante entradas lingüísticas y pragmáticas disponibles en el sistema wolof cuya *indirección directiva* vuelve a reproducirse en (13).

### 3.3.3.13. Conversación nº7 Segundo 2ºLA del Instituto de Enseñanza Secundaria de Mbacké

(13)

[...] B — *Ma bayi leen ngeen waxtaan.*

A — *Waaw-waaw ñu waxtaan waaw.*

§TEKKARAL§ [...]

A — *¿Du ngeen wax? [...]*

TRADUCCIÓN

B — *Os dejo conversar.*

A — *Sí-sí, vale, conversamos.*

§SILENCIO§ [...]

A — *¿No habláis? [...]*

La idiosincrasia y la filosofía mental de los wolofes en preferir optar por la *indirección directiva* deben interpretarse en torno al refrán: “*genio y figura hasta la sepultura*” porque el uso de los actos directivos indirectos como el acto interrogativo, el enunciado afirmativo, etc. en los enunciados de **B** y **A** en (13) resultan ya un anclaje en el procesamiento cognitivista de la orden por los wolofes. ¿Cómo puede explicarse que prefieran los wolofes pasar de su imperativo afirmativo a la hora de transmitir órdenes y emplear actos indirectos para el mismo cometido? Esta explicación no se encuentra en los datos lingüísticos de la enunciación directiva indirecta. Hay que ir buscándola en el contexto.

Si los/las profesores/as de ELE prescindimos de la importancia de indagar la fuente de esta *indirección*, cometemos un error por lo que nuestros/as alumnos/as persisten en cometer los mismos fallos de “*interlengua directiva*” a la hora de la transmisión de un acto impositivo en consonancia con los patrones convencionales lingüísticos; lo que puede incidir negativamente en otros aspectos de tipo pragmático o discursivo, porque en (14) también viene a plantearse esta idiosincrasia directiva indirecta.

### 3.3.3.14. Conversación nº8 Segundo 2ºLA del Instituto de Enseñanza Secundaria de Mbacké

(14)

[...] B — *Ma bayi leen ngeen waxtaan.* [...]

TRADUCCIÓN

B — *Os dejo conversar.* [...]

El enunciado de **B** va dirigido a los/las informantes. Les pide que conversen para que se pueda realizar la grabación. Se trata de un simple acto asertivo a primera vista; sin embargo, la intención del locutor consiste en transmitir una orden de forma indirecta.

El hablante no wolófono no puede darse cuenta de la carga impositiva de este enunciado, puesto que no está contextualizada explícitamente la orden. Solo se expresa en términos indirectos con un material convencional lingüístico que no basta para descodificar el cambio que el locutor quiere que se realice en la mente de los/las interlocutores/as para que actúen a su favor.

Una vez más, se trata de la *indirección directiva* (repetida en (15)) que ha de analizarse para evitar que los/las alumnos/as calquen esta idiosincrasia a la hora de estudiar los actos directivos directos con los paradigmas imperativos del español.

### 3.3.3.15. Conversación nº10 Terminal TL2B del Instituto de Enseñanza Secundaria Blaise Diagne Dakar

(15)

[...] A — *Da ngeen di wax. “Bisimila”! Kay leen ñu waxtaan.*

C — *Waxleen “actualité”.*[...]

B — *“Changer”leen.* [...]

C — *“Changer” leen “thème; école” la ñiëppjël {KADDU YU JAXASO}.* [...]

C — *Ñu jël “chômage”, ã?*

TRADUCCIÓN

A — *Tenéis que hablar. (lit. ¡En el nombre de Dios!). Vamos. Venid a charlar con nosotros.*

C — *Hablad de las noticias.* [...]

B — *Cambiad.* [...]

C — *Cambiad de tema, todos han comentado el tema de la escuela {PROPÓSITOS CONFUSOS}.* [...]

C — ¿Hablamos del paro, no?

Al uso perifrástico de la obligación personal en el enunciado de **A** ([...] A — *Da ngeen di wax....*/A — *Tenéis que hablar...*) con valor directivo como queda señalado en (1) y (3), se suma el acto directivo interrogativo ya estudiado anteriormente en (2), (3), (6), (7), (8), etc.; unos casos de *indirección* que reciben la misma interpretación que haremos del fenómeno muy presente en la filosofía idiosincrásica de los wolofes cuando transmiten órdenes. Los enunciados de **B** (B — “*Changer*” *leen*. [...] /B — *Cambiad*. [...]) y **C** (C — “*Changer*” *leen* “*thème*”/C — *Cambiad de tema*) se plantean con un fenómeno del lenguaje pidgin: los (inter)locutores usan el verbo francés “*changer*” y como si aplicaran la flexión verbal imperativa en wolof en segunda persona gramatical del plural, le añaden al verbo “*changer*” la desinencia “*leen*” (“*changer leen*”) que es una forma tuteante directiva colectiva y no molesta nada en wolof aunque es un lenguaje incorrecto pero muy presente en el habla coloquial. Si bien hemos traducido correctamente por **cambiad**, este pidgin franco-wolof daría lugar en español a una forma como \**cambiar+ad*, es decir, un uso del equivalente del verbo francés “*changer*” (cambiar) al que le añadimos “ad” la desinencia de la segunda persona gramatical tuteante colectiva (*vosotros/as*). El locutor **B** que tiene un nivel avanzado del francés y con lengua materna el wolof no escapa del pidgin ya anclado en su lengua materna.

De allí que resulte que hay un motivo implícito que nos impide tal vez usar debidamente el imperativo positivo wolof.

Cabe tener presente el pidgin a la hora de estudiar la interferencia del wolof en ELE por lo que los alumnos no vacilarán en plasmar la idiosincrasia de la lengua materna wolof, así como las consecuencias del fenómeno de lenguas en contacto (wolof, francés, español, etc.)

### 3.3.4. A modo de síntesis pragmática de las interferencias del wolof en los enunciados directivos

La *indirección directiva* en wolof, esto es el uso de actos de habla directivos indirectos para expresar mandato, orden, petición, etc. es un fenómeno sociolingüístico inherente a la idiosincrasia wolof en su filosofía de concebir y conceptualizar la idea del enunciado impositivo en consonancia con la función reguladora social de la cortesía.

En este orden de ideas, Ndao, D. & Bop, A. K. (2016, p. 7) apuntan:

*Le profil communicatif chez les Wolofs est caractérisé par une culture de rapprochement. [...] Le profil communicatif de courtoisie verbale [...] chez les Wolofs tend vers la culture communicative de rapprochement. Autrement dit, il s'agit d'une courtoisie positive qui sauvegarde l'image du vis-à-vis et vice versa.*

Esta cultura comunicativa de acercamiento tiene fundamentos subyacentes arraigados en la tradición oral wolof y la sabiduría educativa de esta comunidad lingüística por lo que concebimos la *palabra* desde una triple faceta: “*wax*”, “*waxin*” y “*wax ju am mana*”, es decir, la *palabra* o el *dictum*, el *modo* de decirla o el *modus* y la *palabra relevante*.

En concordancia con el *valor sagrado de la palabra* en nuestra lengua materna, en la cultura wolof, hay un *cierto dicho* que enseña que algún día (lo traducimos literalmente con una personificación de la palabra), “*la palabra lloró y cuando se le preguntó el motivo de su llanto, dijo que fue pronunciada sin que llegara el momento oportuno.*” Este dicho expresa toda la relevancia de la palabra a la hora de pronunciarla y en una cierta medida corresponde con la máxima de relevancia de Grice, P. H. (1975)<sup>98</sup>.

Estas consideraciones con estrecha relación a los valores sociales de la “*kersa*” o la cortesía, el “*jomm*” o la *dignidad* y la “*sutura*” o la *discreción* hacen que los wolofes se expresen con cierto eufemismo no deseando ir al grano sobre todo cuando se trata de situaciones comunicativas delicadas en las que la imagen o “*face*” del interlocutor se ve amenazada. Optan pues por estrategias mitigadoras que explican, en la mayoría de los casos, el uso de la *indirección directiva*, porque tradicionalmente la marca de identidad de nuestra nación senegalesa radica en que “*Le Sénégal est un pays de dialogue.*”, es decir, Senegal es un país de diálogo; diálogo en el sentido del consenso y de la negociación para llevarse bien en la sociedad. Este concepto de diálogo consensual en estrecha sintonía con el concepto de “*masla*” (somos un país de “*masla*”, es decir, estamos en perpetua *negociación positiva* y *constructivista* para la buena marcha de la sociedad en todos los dominios) determinan comportamientos pacifistas y pacíficos que están idiosincrásicamente anclados en la mente y la conducta de los wolofes.

Las precedentes creencias sociolingüísticas, al plasmarse en el uso diario de nuestra lengua vernácula wolof, justifican el porqué de la recurrencia de la *indirección directiva* que

---

<sup>98</sup> Grice, P. H. (1975). “Logic and Conversation”, (P. C. Morgan, Ed.) *Syntax and Semantics*, 3, 22-40. La máxima de relevancia griceana estriba en: **Sé pertinente**, no digas algo que no viene al caso. (“Be brief. Avoid unnecessary prolixity”).

no significa el rechazo de nuestro imperativo (sí que lo utilizamos para expresar actos de habla directivos) sino que se trata de una forma de “*limar cualquier aspereza*” que pueda contener una orden en wolof. Esto permite aspirar a más cortesía o aun a la *hipercortesía* (Kerbrat-Orecchioni, C., 1990, 1992, 1994) tanto más que se evita la “*kaddu bu ñagas*” en wolof, es decir, la palabra áspera, asquerosa, “cruda” y dura.

Así pues, todos los enunciados impositivos indirectos a lo largo de la transferencia del wolof en las oraciones directivas son inherentes a la voluntad de los wolofes de demostrar hasta qué punto somos respetuosos, corteses y educados a pesar de que situaciones contrarias a estas existen también en nuestra comunidad lingüística.

Sin embargo, el uso del acto de habla directivo directo con el paradigma imperativo no significa de ningún modo descortesía.

Como profesores/as de ELE no nativos/as y en contexto de no inmersión lingüística, apenas consideramos estos valores socioculturales y sociolingüísticos en nuestra labor docente mientras son informaciones imprescindibles para conocer más a qué tipo de alumnado nos dirigimos para evitar la excesiva transferencia negativa de la idiosincrasia de la lengua materna en ELE y, eventualmente, la fosilización de errores.

Sería interesante preguntarse por lo que pasa de verdad en la mente, en el cerebro del alumnado wolof al optar por la *indirección* cuando desea expresar enunciados directivos porque además de la idiosincrasia y la filosofía sociolingüística de nuestra lengua materna, tal vez existan otras razones subyacentes de índole neurobiológica o cognitiva que gobiernan la selección de una forma típica de expresión de la orden u otra regla lingüística. Acaso la ciencia neurolingüística pueda facilitarnos los elementos de justificación de estos motivos ocultos.

Si relacionamos las presentes conclusiones del análisis de las interferencias del wolof en los enunciados directivos en ELE con las implicaciones teóricas atisbadas a través de la LC, no damos cuenta de que el planteamiento teórico de la transferencia pragmática de las fórmulas de tratamiento atendiendo a la perspectiva traslativa (Villacampa Bueno, M., 2005) y la conciencia pragmática ((Downing, R. H., 2017), (Vega, G. T., 2015)) se comprueba la actitud de los/las hablantes informantes en transferir de la LM la *indirección directiva* que parece ser una desviación caracterizada por una cierta sistematicidad ((Corder, S. P., 1967), (Selinker, L., 1969), (Tarone, E., 1994), (Nemser, W., 1992), (Santos Gargallo, I. 1999), (Baralo, M. 2004)).

Esta sistematicidad ofrece un marco de análisis de la recurrencia indirectiva en los fragmentos considerados que fluctúan entre diversos actos de habla indirectos marcados por

una determinada variabilidad ((Agudelo, S. P., 2017), (Tarone, 1992), (Selinker, L., 1972), (Durão, A. B. D. A. B., 2007)) con lo que la permeabilidad (López Fernández, M. S., 2017) entre la LM y el ELE hace que haya una conciencia aproximada híbrida de los/las informantes. Esta conciencia aproximada híbrida puede imputarse a la distancia lingüística ((Cenoz, J., 2001); (Martín Martín, J. M. 2000); (Rast, R., 2010)) entre el wolof y el ELE tipológicamente enorme y psicotipológicamente amplia ya que a los/las informantes les falta conciencia pragmática en la LE de manera que ni siquiera mantiene una relación de similitud con la LM, sino que se manifiesta una relación de diferencia (Cesteros, S. P., 2004).

La gran diferencia entre el wolof senegalés y el español peninsular justifica que la transferencia lingüística ((dos Santos França, 2018), (Durão, A. B. D. A. B., 2007), (Piñeros, G., Rolando, V., & López Urdaneta, J. L., 2019), (García, C. R., 2017), (Quinn, M. P. E., 2017), (Garrote, P. R., 2016)) desde la LM influya en la comisión del error de la *indirección directiva* que resulta ser una muestra de IL consecuencia de una transferencia pragmática obstaculizadora cuando la contrastamos con las perspectivas teóricas de la PIL en investigadores/as como Landone, E. (2009), Escandell Vidal, M. V. (2009), Vázquez, G. E. (2009), Galindo-Merino, M. M. (2005), Blum-Kulka, S. (1996).

En resumidas cuentas, la teoría manejada en nuestra fundamentación teórica corrobora, en la mayoría de los casos de comisión de errores de debidos a la interferencia de la LM analizados, el origen subyacente de los mismos.

No obstante, otras zonas ocultas merecen también un tratamiento analítico en las interferencias del francés como lengua primera extranjera (de nuestro alumnado) en la adquisición de los enunciados impositivos en ELE ya que este idioma de origen latino mantiene una relación genética con el español, también de procedencia latina. En el apartado que sigue, examinaremos las influencias positivas y/o negativas del francés en la conducta de los/las informantes a la hora de hacer frente a la toma o “intake” de los actos de habla directivos.

### **3.4. Transferencia del francés en los actos de habla directivos en ELE**

#### **3.4.1. Perspectivas formales entre el imperativo español y francés**

El modo imperativo “presenta exclusivamente formas de segunda persona” (Bosque, I. & Demonte, B. V., 1999, p. 3910) por lo que es un modo defectivo que mantiene estrecha similitud con el modo subjuntivo en cuanto a algunos rasgos morfológicos y semánticos.

Las oraciones imperativas pueden interpretarse como “acciones que no han tenido lugar ni están teniendo lugar” (Bosque, I. & Demonte, B. V., 1999, p. 3910).

En realidad, resulta más lógico y preferible en una clase de español como lengua extranjera enseñar primero el modo subjuntivo antes de seguir con el imperativo para que pueda existir conexión y continuidad en la secuenciación de los contenidos gramaticales o como en opinión de Krashen, S. D. (2013), un cierto orden “natural” si bien este resulta artificial en una planificación didáctica. En este sentido, será más fácil para el alumnado comprender los aspectos morfológicos del imperativo y su interrelación con las fórmulas de tuteo y de trato de usted. Esta interrelación permite darse cuenta de las funciones de los enunciados impositivos intrínsecamente con los actos verbales impositivos o no impositivos. A continuación, veamos las características morfológicas del imperativo positivo.

El imperativo positivo presenta un tipo de conjugación especial. Desde un punto de vista morfológico, en las tres conjugaciones, las desinencias de la persona gramatical *tú* son: A (Habla) y E (Come/Escribe). Estas desinencias mantienen similitudes con las marcas de estas tres conjugaciones regulares (ar/er/ir) de la tercera persona gramatical (él/ella/usted) en el presente del indicativo.

El imperativo positivo de los verbos regulares con respecto a la persona gramatical *usted* en las tres conjugaciones mantiene una relación de similitud con el subjuntivo presente por lo que sus desinencias son calcos de este tiempo verbal en la primera o tercera persona de singular: A (Hable) y E (Coma/Escriba). Estas interferencias del presente de indicativo y del presente de subjuntivo constituyen la especificidad del modo imperativo resultando un poco difícil definir el paradigma que rige su conjugación.

El mayor grado de especificidad del imperativo positivo se percibe a través de la irregularidad de unos verbos solamente en la persona gramatical *tú*.

De hecho, *pon* (poner), *ten* (tener), *ven* (venir), *sal* (salir), *ve* (ir), *di* (decir), *haz* (hacer), *sé* (ser) son formas que no tienen ninguna similitud con los demás modos mencionados (presente y subjuntivo).

La pérdida de la marca del infinitivo en la mayoría de estos verbos en imperativo positivo en la persona gramatical *tú* puede constituir un rasgo característico para estas conjugaciones irregulares en la que ni aparecen los verbos de primer grupo.

La persona gramatical *usted* sigue calcándose en función de la tercera persona gramatical singular en el presente de subjuntivo para dichos verbos irregulares.

Para el caso propiamente dicho de los verbos pronominales en el imperativo positivo, si bien el paradigma de la conjugación es el mismo (calcos en función del presente de



indicativo presente y del presente de subjuntivo), la colocación del pronombre reflexivo adjuntamente al verbo es un rasgo característico del modo imperativo.

A continuación, examinemos el comportamiento de los clíticos tanto en el tuteo como en el tratamiento de usted.

Si partimos de los enunciados imperativos *Siéntate / Siéntese*, sintácticamente, nos encontramos ante unas propiedades típicas del imperativo positivo.

Los pronombres átonos *te / se* en *Siéntate / Siéntese* están adjuntos y soldados al verbo y no mantienen autonomía en cuanto al sentido de este imperativo por lo que no son “palabras independientes” (RAE & AALE, 2010, p. 311). Son pronombres enclíticos que comparten su rasgo sintáctico con el gerundio y el infinitivo.

Estas colocaciones enclíticas son características presentes en el imperativo como modo y ausentes en el modo indicativo y subjuntivo.

Pero, si bien los yusivos *Que te sientes / Que se siente* tienen el mismo valor de orden suave según el contexto de la enunciación, cabe destacar que son verdaderos subjuntivos que no pueden funcionar de ningún modo con el pronombre enclítico, sino que lo hace con el proclítico.

En la segunda vertiente del imperativo, es decir, el imperativo negativo, veremos que existe una particularidad que lo diferencia del indicativo y del subjuntivo.

La enseñanza del modo subjuntivo antes del imperativo le ahorra al profesor de español como lengua extranjera dificultades a la hora de abordar los tiempos verbales imperativos por la relación morfológica de similitud que mantienen estos con la conjugación subjuntiva.

En este sentido, por lo que se refiere al imperativo negativo, se destaca su peculiaridad que consiste en anteponer la partícula negativa *no* al verbo siempre conjugado en subjuntivo. En seguida, vamos a ver las características formales del imperativo negativo a través de las fórmulas de tratamiento.

En las tres conjugaciones en el imperativo negativo tanto para los verbos regulares como para los irregulares, interviene una doble consideración morfosintáctica: la negación *no* antepuesta al verbo y las desinencias del subjuntivo.

En este sentido, la conjugación de los verbos regulares, irregulares y pronominales en el imperativo negativo mantiene una semejanza con los rasgos formales del subjuntivo.

En consonancia con estas características, a través de los ejemplos de tratamiento T/U, tenemos una buena ilustración de los aspectos formales del imperativo negativo:

No hables. / No hable. No comas. / No coma. No escribas. / No escriba.

No vengas. / No venga. No te sientes. / No se siente.

La utilidad de dominar el subjuntivo antes de estudiar el imperativo radica en que los alumnos solo tendrán que acordarse de la conjugación en el subjuntivo y aplicar el paradigma que rige el imperativo negativo.

De hecho, enseñar los aspectos formales del imperativo negativo puede llevarse a partir de modelos verbales regulares, irregulares y pronominales como los mencionados y al alumnado le corresponderá ir deduciendo en el caso de otros verbos. Esta deducción debe ir relacionada con la perfecta integración del mecanismo que rigen las fórmulas de tratamiento.

A continuación, vamos a ver cómo está organizado sintácticamente el imperativo negativo en el caso de los pronombres átonos.

Una diferencia sintáctica notable entre el imperativo negativo y el afirmativo está en que la posición del pronombre átono siempre está entre la partícula negativa *no* y el *verbo* como en los casos *No te sientes. / No se siente.*, es decir, “en la negación los clíticos aparecen delante del verbo” (Bosque, I. & Demonte, B. V., 1999, p. 3912).

Para concluir, digamos que esta anteposición de los pronombres *te* y *se* da lugar al pronombre proclítico; aunque las formas subjuntivas *Que te sientes.* y *Que se siente.* son proclíticas, esta similitud formal no puede considerarse de forma unívoca un valor funcional igualitario entre el subjuntivo y el imperativo negativo.

Ya que el imperativo está relacionado con la función apelativa del lenguaje mediante los enunciados vocativos, pensamos que resulta interesante analizar la interpretación vocativa que reciben las locuciones impositivas.

Según el Diccionario de la RAE, el vocativo consiste en un “caso de la declinación, que sirve únicamente para invocar, llamar o nombrar, con más o menos énfasis, a una persona o cosa personificada, [...]”<sup>99</sup>.

Puede entenderse también como deixis (Bosque, I. & Demonte, B. V., 1999, p. 934), es decir:

[...] un tipo de vínculo referencial entre ciertas unidades o expresiones lingüísticas y aquello que representan en el mundo o en el universo del discurso, por medio del cual se identifican “individuos” en relación con las variables básicas de todo acto comunicativo: el hablante, el interlocutor (o los interlocutores) y el momento y el lugar en que se emite un enunciado.

---

<sup>99</sup> Real Academia Española, *Diccionario de la lengua española*. [En línea]. Disponible en: <http://lema.rae.es/drae/?val=vocativo> [Fecha de consulta: 08 de julio de 2018].

En este sentido, puede desempeñar una función deíctica *transparente* o *completa* (Bosque, I. & Demonte, B. V., 1999, p. 934) por lo que permite interpelar o apelar a una persona por *tú* en un enunciado, por ejemplo. Tendrá diferentes significados según se coloca al principio de la frase, al medio o al final.

En el caso propiamente dicho de las fórmulas de tratamiento T/U, cuando *tú* o *usted*, como sujetos, reciben una interpretación vocativa inicial en un enunciado imperativo, tipográficamente, están separados del verbo por una coma (RAE/AELE, 2010, p. 799). Por ejemplo, en “*Tú, quédate aquí.*” (RAE/AELE, 2010, p. 799), el/la locutor/a tutea al/a la interlocutor/a; es un *tú* que tiene un valor deíctico y sustituye a una persona. En función del contexto de la situación comunicativa y de la entonación del/de la locutor/a, es un vocativo que puede interpretarse como énfasis en cuanto al modo de expresión del mandato o como insistencia deíctica de persuasión para llamar la atención del interlocutor. *Usted*, en parecido enunciado, recibe también la misma interpretación.

Según Bosque, I. & Demonte, B. V. (1999, p. 3914), esta precedente observación equivaldría a diferenciar el sujeto del imperativo (*tú* o *usted*) del vocativo en nuestro caso. En “*¡Tú calla!*” (Bosque, I. & Demonte, B. V., 1999, p. 3913), aparece explícitamente el sujeto, mientras que en “*¡Tú, calla!*” viene enfocado el enunciado imperativo con una forma vocativa *tú*, que no tiene función de sujeto para el verbo en el imperativo “*calla*”. En consonancia con estas consideraciones anteriores, se puede hablar de una cierta tipología de los vocativos según las funciones que desempeñan.

Los pronombres personales *tú* y *usted* constituyen pertinentes ejemplos de vocativos de apelación pura (Bosque, I. & Demonte, B. V., 1999, p. 4038) como en las oraciones “*Tú, nena, aquí a mi lado.*” [J. L. Alonso de Santos, *La estanquera de Vallecas*, 67] en Bosque, I. & Demonte, B. V. (1999, p. 4038), “*Tú, Mely, ¿por qué no llamabas?*” [R. Sánchez Ferlosio, *El Jarama*, 60] en Bosque, I. & Demonte, B. V. (1999, p. 4039). Con estos tipos de vocativos, el/la hablante señala al oyente provocando de este modo la reacción de este según Bühler citado por Bosque, I. & Demonte, B. V. (1999, p. 4039).

En cuanto al vocativo de tratamiento, en la cortesía negativa o formal, es una estrategia conversacional del/la hablante que denota respeto o distanciamiento social para con el oyente como en el caso *Usted, siéntese aquí.*, mientras que en la cortesía positiva o informal, consiste en dirigirse al oyente “sin convencionalidad en el trato”, es decir, sin señal de deferencia o respeto como en el ejemplo “*¡Es cierto, tú!*” [M. Delibes, *El disputado voto del señor Cayo*, 90] en Bosque, I. & Demonte, B. V. (1999, pp. 4038-4039). Cabe decir que existen otras estrategias verbales equivalentes a estos vocativos tuteantes y de trato de usted

como: ¡Oye!, ¡Taxi!, ¡Bomberos!, tío, tronco, nene, niña frente a señor, señora, don, Profesor.

Cuando las expresiones vocativas *tú* o *usted* se colocan en el medio o al final, ya no reciben más interpretación enfática, sino que consisten en el refuerzo de la expresión o en la suavización de la misma en función de cómo el/la locutor/a entonará.

Por ejemplo, en los siguientes enunciados *Cuéntame, tú, ¿cómo estás?* / *Ponte aquí, tú*. Según la entonación del/de la hablante, se puede deducir una interpretación de refuerzo o de suavización del enunciado.

Ante el planteamiento de los enunciados impositivos positivos y negativos en el español peninsular, desde un punto de vista contrastivo, en francés, nos damos cuenta de que los enunciados impositivos positivos o negativos enfocan la orden o la defensa de la misma manera semánticamente ya que la oración imperativa permite la realización o la no realización de un acto por parte de un/una (inter)locutor/a. Como en el caso del español peninsular, dicha oración imperativa se usa para la orden, la petición, el consejo, el ruego, etc.

El subjuntivo francés introducido por “que”, la oración optativa en francés y la oración apelativa responden de la misma funcionalidad que en el español peninsular (Grevisse, M., & Goosse, A., 2008, pp. 512-515).

Chevalier, J. C. et al., (2002, p. 368) tratan estas consideraciones en torno al imperativo francés de la siguiente manera:

Ce mode emprunte ses formes soit à l'indicatif, soit au subjonctif. Il ne comporte que la 2<sup>e</sup> personne du singulier, la 1<sup>re</sup> et la 2<sup>e</sup> du pluriel; la 3<sup>e</sup> personne est semblable à celle du subjonctif. Il s'oppose cependant aux autres formes verbales par la suppression (sauf à la 3<sup>e</sup> personne) du pronom de conjugaison. Il connaît, comme les autres modes, des formes simples et des formes composées, qui sont groupées en deux temps : le PRÉSENT et le PASSÉ : chante, chantons, chantez, aie chanté, ayons chanté, ayez chanté. La forme simple indique l'action à accomplir dans le futur [...].

Sin embargo, los enunciados impositivos negativos que se construyen con el imperativo negativo en español (préstamos de su conjugación al presente de subjuntivo) están diametralmente opuestos desde una óptica morfológica a los del francés que se enuncian con la negación “*non + verbo en presente de indicativo + pas*” como en “*Ne viens pas*” o “*N'écrivez pas*”<sup>100</sup>.

---

<sup>100</sup> En el español peninsular dan respectivamente: *No vengas* y *No escribáis* o *no escriban*.

Con el enunciado yusivo, el/la hablante peninsular, a la hora de tutear, tiene dos opciones entre *tú* y *vosotros/as* según tutea a una sola persona y a varias respectivamente, y otras dos entre *usted* y *ustedes* según se trata de usted a un individuo y a varios respectivamente; el francés solo tiene el “tu” para el tuteo (correspondiente al *tú* español) y el “vous” tanto para el tuteo colectivo (correspondiente al *vosotros/as* español) como para el trato de usted individual (correspondiente al *usted* español).

En conexión con estas consideraciones morfológicas tocantes a los imperativos en español y en francés, en las líneas siguientes, teniendo presente la relación interpersonal, analizaremos las interferencias del francés (como lengua de escolarización en el sistema educativo senegalés) en los enunciados directivos en ELE en sintonía con las teorías psicolingüísticas y las consideraciones referentes al papel de la lengua materna o las demás en la adquisición de la lengua meta.

### **3.4.2. Análisis de las interferencias del francés en los enunciados directivos en ELE**

Centraremos el análisis de la transferencia del francés en los actos de habla directivos en español en seis (6) parámetros en sintonía con la relación interpersonal:

- la relación defensiva simétrica (tú-tú);
- la relación directiva simétrica formal (usted-usted);
- la relación directiva asimétrica (tú-usted);
- la relación directiva asimétrica (usted-tú);
- la relación directiva asimétrica (usted-vosotros/as);
- la relación directiva asimétrica (tú-ustedes).

Se tratará de examinar aquellos fallos morfosintácticos y morfosemánticos de los/las alumnos/as cuando se les facilitan los datos contextuales fundamentales en los que se dan los enunciados directivos. En este estudio, se dará cabida a las causas de estas interferencias negativas en el uso formal y semántico de los actos de habla directivos en español por los/las aprendientes. Se trata de un alumnado con unos diez (10) años de aprendizaje del francés para los/las discentes del Curso de Tercero (3º), once (11) años de estudio de la lengua de Moliere para los/las aprendientes de Segundo (2º) y trece (13) años de aprendizaje para los/las discentes de Terminal (T). Todos/todas son bilingües simétricos/as con el wolof como lengua primera o segunda que dominan a la perfección. En este capítulo ya tenemos mencionadas las referencias sociolingüísticas de los/las informantes.

### 3.4.2.1. La relación defensiva simétrica tuteante (tú-tú)

**Instrucción:** Pon el verbo entre paréntesis en la forma correcta

**Contexto:** El alumno Abdu a su amigo de curso Musa

*¡(No comer) este mango, Musa!*

**Resultado:** *¡No comas este mango, Musa!*

En el presente apartado, vamos a analizar las interferencias del francés en el uso de los actos de habla directivos con base a las producciones escritas de los/las alumnos/as a los/las que hemos sometido el test de competencia lingüística sobre los enunciados impositivos.

En primer lugar, para cada relación, examinamos estas interferencias en los/las alumnos/as de Tercero A (3ºA) del CP Juan XXIII<sup>101</sup>, luego en los de Segundo LA (2ºLA) del IMT<sup>102</sup> y por fin en los de Terminal L'1 (TL'1) del IMCMT<sup>103</sup>.

- En Tercero A (3ºA) del CP Juan XXIII

En este primer ejercicio con un contexto de relación prohibitiva simétrica tuteante, el resultado esperado es: *¡No comas este mango, Musa!* El 100% de los/las alumnos/as<sup>104</sup> se ha comportado muy satisfactoriamente. (Véase la **Tabla 9 Sinopsis de los fracasos y aciertos.**).

En realidad, en su primer año de estudio del español en Cuarto (4º), ya tienen aprendido los/las alumnos/as el imperativo y lo siguen aprendiendo en Tercero (3º). Como continúan aprendiendo la gramática francesa, la distancia tipológica y la cognación lingüística (Cenoz, J., 2001) entre el francés y el español ayudan de una forma u otra a la asimilación del imperativo español a partir de la comprensión y la deducción semántica del imperativo francés si bien hay una diferencia entre los dos. También la distancia psicotipológica juega un papel en este comportamiento de los/las alumnos/as en cuanto a su éxito en responder correctamente en función de la instrucción porque la didáctica del francés y la del español se hacen en las mismas condiciones metodológicas con el enfoque comunicativo en nuestro contexto escolar.

---

<sup>101</sup> Curso de Tercero del Colegio Privado Juan XXIII de Tambacunda.

<sup>102</sup> Curso de Segundo LA del Instituto Municipal de Tambacunda.

<sup>103</sup> Curso de Terminal L'1 del Instituto Mame Cheikh Mbaye de Tambacunda.

<sup>104</sup> Manejaremos los conceptos de informantes, alumnos/as, aprendientes, aprendices, discentes, como sinónimos para evitar repetir al mismo tiempo un solo concepto de entre ellos.

A continuación, se examina la conducta de los/las alumnos/as de Segundo LA (2ºLA) IMT en cuanto al precedente ejercicio sobre la relación defensiva simétrica tuteante.

- En Segundo LA (2ºLA) IMT

El 87% de los/las alumnos/as en Segundo LA (2ºLA) responde correctamente mientras que el 13% de los/las aprendientes (o sea cuatro (4) alumnos/as) falla a la hora de usar el acto de habla defensivo. Todos/todas los/as cuatro (4) alumnos/as han cometido el mismo error usando *¡No coma este mango, Musa!* En realidad, este fallo se explica por razones intralingüísticas inherentes al español por lo que los/las aprendientes pasan por alto el contexto tuteante ya facilitado. Tratan de usted y de hecho alargan la distancia social en la relación interpersonal informal entre Abdu y Musa que son compañeros de curso.

Esta incongruencia pragmática con un registro formal puede explicarse por el motivo de que ambos alumnos de Segundo (2º) ya no tienen en su plan de estudios el imperativo y resulta que muchos/muchas alumnos/as aprenden memorísticamente las reglas de gramática sin comprender el proceso de la estructura morfológica y las condiciones de uso semántico de las mismas.

Sin embargo, los/las aprendientes no tienen “excusa” ninguna, ya que se considera que tienen adquirido y asimilado el imperativo desde Cuarto (4º) y Tercero (3º).

La teoría de Lenneberg, E. (1967) en cuanto a la edad como factor que obstaculiza el aprendizaje explica tal vez este comportamiento de los/las cuatro (4) alumnos/as que han fallado por lo que dos de ellos/ellas ya son mayores de edad (18 años) aunque otros/as dos cumplen respectivamente dieciséis (16) y diecisiete (17) años (*Véase el Apéndice nº 2 del Corpus de test de competencia lingüística centrado en los enunciados directivos*).

Ahora, ¿cómo se comportan los/las alumnos/as del Terminal ante el ejercicio a ellos/ellas sometidos/as?

- En Terminal L'1 (TL'1) IMCMT

Los/las alumnos/as de Primero L'1 (1ºL'1) o de Terminal L'1 son por excelencia aquellos/as aprendientes seleccionados/as al final del Curso de Segundo (2º) por sus resultados positivos y satisfactorios en lenguas francesa, inglesa y española (o árabe, italiana,

alemana, rusa o portuguesa, etc.). Son los/las mejores de Segundo L (2ºL) que aspiran a la sección L'1.<sup>105</sup> para seguir en Primero L'1 (1ºL'1).

En concordancia con esta información, por lo que se refiere a la reacción de los/las alumnos/as del Terminal L'1 (TL'1) del IMCMT, observamos que su producción en cuanto a los resultados esperados es pésima en comparación con los/las discentes de Tercero y Segundo. Solo el 33% de ellos/ellas ha facilitado un resultado positivo, es decir nueve (9) alumnos/as; mientras que el 67% ha fallado, es decir, veintiún/una (21) alumnos/as.

Entre los/las veintiún/una (21) aprendientes, diecinueve (19) prescinden del contexto ya facilitado para expresar un acto de habla directivo defensivo (*¡No coma...!*) mientras que conviene un tuteo. Este error es de tipo intralingüístico puesto que los/las discentes que han fallado confunden tuteo y trato de usted o no entienden muy bien el contexto a ellos/ellas facilitado.

Dos de los/las veintiún/una (21) fallan a la vez por motivos intralingüísticos e interlingüísticos. El contexto facilitado precisa las condiciones de uso del enunciado directivo, esto es un tuteo simétrico entre amigos/as pero los/las dos alumnos/as no lo tienen en cuenta al sustituir el tuteo defensivo por el trato de usted prohibitivo (*¡No coman...!*). El otro fallo interlingüístico (transferencia del francés al español) se debe a la ausencia del *usted* español en francés; el “*vous*” francés es a la vez *usted*, *ustedes* y *vosotros/as* (en español). Esta interferencia del “*vous*” francés hace que los/las alumnos/as, al prescindir del contexto de uso del acto de habla directivo, utilicen *¡No coman!* pensando que están en un contexto de trato de deferencia y erran por lo que el uso de *ustedes* no corresponde al trato tuteante singular entre los dos amigos Abdu y Musa. Este tipo de error interlingüístico es muy recurrente en los/las discentes francófonos/as senegaleses/as y se entiende por la transferencia del “*vous*” al español.

En síntesis, en la relación defensiva tuteante, si bien en los tres niveles (Tercero A (3ºA), Segundo LA (2ºLA) y Terminal L'1 (TL'1)) la mayoría de los/las noventa (90)

---

<sup>105</sup> En el sistema educativo senegalés, después del Curso de Tercero (3º), se especifican las carreras en el instituto. Contamos con tres carreras esenciales que son la L — la L'1 y la L2 —, la S — la S1, la S2, la S3, etc. — y la G — dedicada a los estudios de Gestión y ciencias empresariales —. Las ramificaciones en L'1 o L2, S1 o S2, etc. se efectúan a partir del Curso de Primero (1º). La rama L'1 consta de asignaturas dominantes que versan sobre las lenguas y la civilización como el Francés, el Inglés y el Español o el Portugués, el Árabe, el Italiano, el Alemán, el Ruso, etc. y la Filosofía —aunque los planes de estudios abarcan asignaturas no dominantes relativas a las ciencias humanas o sociales como la Historia/Geografía, la Economía general y las ciencias experimentales como las Matemáticas, las Ciencias Naturales y la Física y la Química. En la rama L2, las asignaturas dominantes son el Francés, la Filosofía, la Historia/Geografía; las no dominantes: el Inglés, el Español, las Matemáticas, las Ciencias Naturales o la Física y la Química—. A estas ramas se suman la científica o sea la S dedicada a las ciencias experimentales —si bien aquellos alumnos que optan por estudios científicos aprenden asignaturas relativas a las lenguas y las ciencias sociales— y la comercial o la rama G.



informantes se ha comportado bien (con un acierto del 72%)<sup>106</sup>, sucede que cabe tener presente el 28% de los fracasos por la interferencia intralingüística (mala comprensión del imperativo defensivo en español) e interlingüística (transferencia del “vous” francés indebidamente para el *usted* o *ustedes* español) porque los/las alumnos/as no son conscientes de sus errores.

En nuestra cultura docente, raras veces intentamos buscar los motivos subyacentes de estos fallos. Muy a menudo, nos contentamos con decir que los/las alumnos/as son incapaces y perezosos/as o no aprenden bien las lecciones en casa, mientras parte de la responsabilidad sobre la comisión de los errores nos incumbe a nosotros/as profesores/as por no indagar seria y profundamente en las causas de los fallos de nuestros/as aprendientes. Además, como mencionamos antes, solo el plan de estudios de Tercero (3º) abarca el imperativo y, en sintonía con la teoría de Lenneberg, E. (1967), nos percatamos de que cuanto más los/las alumnos/as tienden a la mayoría de edad superando la pubertad (caso de los/las aprendientes de Segundo, Primero y Terminal), más se dificulta la comprensión sobre todo por lo que concierne, en nuestro caso, al aprendizaje de los actos de habla directivos directos. Acaso, la *indirección directiva* tocante al enfoque de los enunciados directivos en wolof tenga algo que ver con la comisión de los errores ya señalados, porque todos los/las informantes lo hablan bien y la idiosincrasia de nuestra *lingua franca* quizás influye a la hora de estudiar las oraciones impositivas.

A continuación, se analiza en el siguiente apartado la conducta de los/las informantes ante la relación simétrica directiva de trato de usted con el ejercicio nº2.

---

<sup>106</sup> Por lo que se refiere a los porcentajes facilitados en este apartado, véase la Tabla 9 Sinopsis de los fracasos y aciertos.

### 3.4.2.2. La relación directiva simétrica formal (usted-usted)

**Instrucción:** Pon el verbo entre paréntesis en la forma correcta

**Contexto:** Un profesor al director del colegio

*¡(Hablar), Señor Director con nuestro delegado sindical!*

**Resultado:** *¡Hable, Señor Director con nuestro delegado sindical!*

- En Tercero A (3ºA) del CP Juan XXIII

A la hora de enfocar la relación simétrica directiva de trato de usted (usted-usted), la mayoría de los/las informantes de Tercero A (3ºA) del CP Juan XXIII fracasa (29 alumnos/as), es decir, el 97% de fallos, mientras que solo un alumno da la respuesta buena en función del contexto discursivo facilitado (*¡Hable, Señor Director...!*) con el 3% de aciertos registrado.

En francés, los/las alumnos/as de Tercero ya han asimilado y adquirido la expresión de la formalidad con el trato de deferencia usando el “vous” que es al mismo tiempo una fórmula pronominal de tratamiento singular y plural (un *usted* y un *ustedes* en español); también es un tuteo colectivo informal (*vosotros/as*). El hecho de aprender el imperativo francés en el transcurso de los diez (10) años de estudio del francés (desde la primaria hasta el colegio) hace que este contenido ya se haya fijado y anclado en la mente de los/las alumnos/as. Aunque en Tercero ya tienen cuatro (4) años de aprendizaje del inglés, este idioma no influye nada en la conducta de los/las informantes en cuanto a querer transferir el “vous” francés a la expresión del enunciado directivo *¡\*Hablad, Señor Director...!* La transferencia del “vous” francés se justifica en este caso por lo que los/las informantes prescinden del contexto pragmático ya dado. Reflexionan en francés, aplican al pie de la letra los principios paradigmáticos del imperativo de orden formal en francés (“vous”) y, en vez de usar el *usted* español se dejan llevar por la interferencia negativa del francés dando un resultado contrario a *¡Hable, Señor Director...!* No es de extrañar que esta tipología de error morfosemántico se fosilice hasta en niveles más avanzados como en los/las alumnos/as universitarios/as cuando empiezan la carrera universitaria.

Como recapitulación, en la Tabla 9: *Proceso de transferencia del vous francés al español*, situamos cognitivamente la interferencia del francés en la expresión del enunciado directivo de trato de usted en la relación simétrica usted-usted. En teoría, los/las alumnos/as ya saben que este ejercicio no tiene nada que ver con el tuteo tú/tú y, de hecho, desactivan el

proceso mental de transferencia tuteante. Activan el proceso cognitivo “vous”-vosotros/as y “vous”-usted.

De forma mecánica, asimilan el “vous” francés al vosotros/as español como perfectas equivalencias de trato de usted individual y, como reflexionan en francés y realizan una operación traslaticia mental para solucionar el ejercicio, pasan directamente al español: “Parlez, Monsieur Le Directeur avec notre délégué syndical !” con una aplicación de la sintaxis y la semántica francesa pasando por alto el contexto de partida y creyendo que vosotros/as es un sinónimo simétrico del “vous” francés en dicho contexto así como del “usted” español. La siguiente tabla resume perfectamente estas consideraciones:

**Tabla 12 Proceso de transferencia del "vous" francés al español.**

FRANCÉS	TRANSFERENCIA NEGATIVA	ESPAÑOL
Tú	Desactivación	Tú
“Vous” [ <i>“Parlez, Monsieur Le Directeur avec notre délégué syndical !”</i> ]	Activación “VOUS” → ← VOSOTROS	Vosotros [ <i>*Hablad, Señor Director con nuestro delegado sindical!</i> ]
“Vous” [ <i>“Parlez, Monsieur Le Directeur avec notre délégué syndical !”</i> ]	Activación “VOUS” → ← USTED	Usted [ <i>*Hablad, Señor Director con nuestro delegado sindical!</i> ]
“Vous”	Desactivación	Ustedes

En el próximo apartado, vamos a examinar el comportamiento de los/las informantes de Segundo LA (2ºLA) del IMT tocante a la relación que acabamos de describir en los/las aprendientes de Tercero A (3ºA) del CP Juan XXIII.

- En Segundo LA (2ºLA) IMT

Los/las informantes de Segundo LA (2ºLA) IMT se comportan satisfactoriamente ante el ejercicio acatando la norma instructiva y el contexto facilitado. El 90% (veintisiete (27) informantes) de los/las treinta (30) informantes da la respuesta buena esperada mientras que el 10% (tres (3) informantes) erra. Por transferencia intralingüística, uno/una (1) de los/las tres (3) que han fallado, confunde el pretérito indefinido *Hablé* con el imperativo *Hable*. Esta tilde diacrítica en el pretérito indefinido suele ocasionar errores en nuestro alumnado que no llega a marcar la diferencia entre *hablé* (yo) (pretérito indefinido), que *hable* (usted) (subjuntivo presente) y *hable* (usted) (imperativo positivo). Los/las dos (2) restantes han fallado por transferencia interlingüística del “vous” francés al español como en el caso de los/las

alumnos/as de Tercero A (3ºA) del CP Juan XXIII. La conducta positiva de los/las informantes de Segundo LA (2ºLA) IMT se explica por una parte por el hecho de que, a partir de este curso, los/las alumnos/as ya no estudian la gramática francesa (pero sí en el colegio de Sexto (6º) a Tercero (3º)). Como las dos gramáticas no están en contacto (la francesa y la española), hay menos transferencia del francés al español en cuanto al imperativo contrariamente a los/las aprendientes de Tercero (3º) que estudian de Sexto (6º) a Tercero (3º) la gramática francesa.

En los/las informantes de Tercero A (3ºA) del CP Juan XXIII y de Segundo LA (2ºLA), la transferencia negativa consiste más o menos en el proceso traslaticio del *usted* español por el “*vous*”; sin embargo, en los/las informantes del Terminal L´1 parece haber más heterogeneidad en cuanto a la transferencia negativa del francés al español como vamos a comprobar enseguida.

- En Terminal L´1 (TL´1) IMCMT

Parece “*decepcionante*” la conducta de los/las informantes del Terminal L´1 IMCMT por lo que concierne el ejercicio nº2: antes habíamos explicado que el Primero L´1 (1ºL´1) y el Terminal L´1 (TL´1) son cursos con una selección rigurosa de aquellos/as mejores alumnos/as en lenguas desde el Segundo (2º) (Francés, Inglés y Español<sup>107</sup> en nuestro caso). Los/las catorce (14) informantes que fallan, es decir, el 47% de fracasos (con relación a los/las treinta (30) informantes) ante los/las dieciséis (16) que logran el buen resultado (el 53% de aciertos) contrastan con los buenos resultados conseguidos por los/las informantes en Tercero A (3ºA) del CP Juan XXIII y en Segundo LA (2ºLA) IMT.

- Ocho (8) de los/las informantes que erran entre los/las catorce (14) dan por correcto el resultado *¡Habla, Señor Director...!* (señalamos que el trato de usted simétrico en medios profesionales en nuestro país es obligatorio por formalidad y respeto de la institución: sea el colegio, el instituto y las demás administraciones, etc.). Este error se debe a la no comprensión por parte de los/las alumnos/as de la instrucción dada en sintonía con el contexto ya explicitado y por el desconocimiento de las reglas oficiales que rigen la relación interpersonal en el medio socioprofesional. Cuanto más se alejan los/las alumnos/as del Curso de Segundo L (2ºL), más van perdiendo la *gramática francesa* y por el hecho de la “impermeabilidad” del cerebro con lo que superan la

---

<sup>107</sup> En función de las opciones de los/las alumnos/as, además del Español hay otros idiomas en L´1 como el Árabe, el Portugués, el Alemán, el Italiano o el Ruso.

mayoría de edad (Lenneberg, E., 1967), cometen fallos que son resultados de una mala asimilación de los principios paradigmáticos del uso morfológico y semántico del imperativo en español. Querer tutear al superior jerárquico mientras el contexto discursivo (*usted-usted*) ya está explicitado denota fallos tremendos porque los/las informantes son “*especialistas*” de la lengua. El enunciado directivo *¡Habla, Señor Director con nuestro delegado sindical!* es formalmente correcto pero, por la situación discursiva ya dada y la obligación de no salir fuera de contexto, tutear en este caso no cuadra con el mínimo de registro de formalidad que se exige en este enunciado directivo, aunque hoy por hoy se estila el “tuteo socioprofesional” o como decía Alonso, D. (1962, pp. 266-267).<sup>108</sup>, se asiste a la *muerte del usted*. Senegal constituye un caso específico en lo que se refiere a su sistema educativo y socioprofesional con respecto al tuteo y el trato de usted. De hecho, no vamos tal vez a “matar” al “*usted*” en nuestras prácticas docentes que se ofrecen como única microsociedad de interacción en español.

- Dos (2) de los/las catorce (14) que erran, transfieren el “*vous*” francés al español (*¡Hablad, Señor Director...!*); si no se subsana lo antes posible el error, tenderá a fosilizarse por lo que ambos/as informantes (11MCMT y 20 IMCMT) ya superan la mayoría de edad y su cerebro ya no es tan permeable para almacenar reglas tan simples y cuya asimilación exige esfuerzos.
- Otros/as dos (2) informantes (16 IMCMT y 3 IMCMT) fallan intralingüística e interlingüísticamente por lo que confunden *usted* y *ustedes* (el fallo intralingüístico consiste en: *¡Hablen, Señor Director...!*) y por lo que toman *ustedes* por el “*vous*” francés desde una perspectiva traslativa retroactiva (el fallo interlingüístico estriba en que los/las alumnos/as traducen del español al francés, mientras es el proceso inverso lo más común en los/las aprendientes a la hora de la transferencia, es decir, por traslación del *ustedes* español por “*vous*”). Parte de nuestro alumnado francófono senegalés ni sabe delimitar donde comienza el tuteo y el trato de usted, aun en francés experimenta estas dificultades porque a veces hay alumnos/as que tutean y tratan de usted a sus profesores/as sin darse cuenta, mientras en nuestro contexto escolar siempre al profesorado y al personal administrativo se les trata de *usted* o *ustedes*.

---

<sup>108</sup> Alonso, D. (1962, pp. 266-267) señala el valor mitigador que tenía el *usted*: “¡Qué suave era el *usted*, ¡qué sincero, ¡cuántos matices permitía! La amistad, el *tú*, se ganaban, se construían lentamente. El *tú* era entonces un verdadero *tú*: para Dios, para nuestra familia, para la sabrosa y sedimentada intimidad. La lengua es un sistema inestable: cada cambio en un punto tiene su inmediata reacción en otro. Y el hundimiento del *usted* ha traído consigo la profanación del *tú*. ”.

- Un/una (1) informante propone un resultado fuera del contexto ya precisado (*¡Hablemos, Señor Director...!*). Este fallo no se debe a la interferencia del francés, sino a interpretaciones equivocadas por parte del/de la informante 17 IMCMT. “Incluye” al/a la locutor/a en la petición (*Hablemos*) mientras que los datos contextuales de este enunciado corresponden a un trato de usted simétrico singular. Además, el co-texto *con nuestro delegado sindical* le hace pensar que el/la locutor/a forma parte del mandato. Convencionalmente es una oración correcta por lo que puede apreciarse una relación cordial entre el director y el agente. Sin embargo, el contexto plantea un trato formal de *usted a usted*.
- Otro/a informante (14 IMCMT) por un motivo de transferencia intralingüística e interlingüística ofrece como solución al ejercicio nº2: *¡\*Habléis vosotros, Señor Director...!*<sup>109</sup> Erra doblemente puesto que primero toma el subjuntivo incompleto (con la omisión del *que* delante de *Habléis*) por el imperativo y segundo, transfiere el “*vous*” francés al español asimilándolo al *vosotros*. Aunque el subjuntivo puede expresar el concepto de imposición indirecta de acto de habla, en este presente caso, la propiedad sintáctica para que podamos hablar de enunciado directivo indirecto no está, con lo que una propuesta como *¡\*Que habléis vosotros, Señor Director...!*, es una falsa solución (aunque el director representa a un colectivo, es un singular), así pues *¡Que hable usted Señor Director...!* constituye el resultado correcto.

En resumidas cuentas, salvo unos casos de transferencia intralingüística (fallos inherentes por confusiones, mala comprensión en español, etc.), la interferencia negativa del “*vous*” francés a la hora de decir *usted* en español parece ser un problema serio en nuestros/as informantes.

Los/las del Curso de Tercero A (3ºA) del CP Juan XXIII cometen más este fallo, porque siguen aprendiendo a la vez las dos gramáticas francesa y española y es como si se

---

<sup>109</sup> Si bien propone el informante este resultado con fallo, sucede que históricamente la forma voseante plural se usó metafóricamente para emperadores que representaban a su pueblo. Desde esta perspectiva, Brown, R. & Gilman, A. (1960) a través de las facetas tuteante y voseante, explican que, “In the Latin of antiquity there was only *tu* in the singular. The plural *vos* as a form of address to one person was first directed to the emperor [...]. The use of the plural to the emperor began in the fourth century. By that time there were actually two emperors; the ruler of the eastern empire had his seat in Constantinople and the ruler of the west sat in Rome. [...] Words address to one man were, by implication, address to both. The choice of *vos* as a form of address may have been in response to this implicit plurality. An emperor is also plural in another sense; he is the summation of his people and can speak as their representative. Royal persons sometimes say ‘we’ where an ordinary man would say ‘I’. The Roman emperor sometimes spoke of himself as *nos*, and the reverential *vos* is the simple reciprocal of this. The usage need not have been mediated by a prosaic association with actual plurality, for plurality is a very old and ubiquitous metaphor for power. [...] The reverential *vos* could have been directly inspired by the power of an emperor. Eventually the Latin plural was extended from the emperor to other power figures. However, this semantic pattern was not unequivocally established for many centuries. There was much inexplicable fluctuation between *T* and *V* in Old French, Spanish, Italian and Portuguese (Schliebitz, V., 1886).”

hubiera producido un “*atasco*” de los patrones de los dos imperativos francés y español en su cerebro.

En los primeros años de aprendizaje del español como lengua tercera en nuestro contexto escolar, en la mayoría de los casos, los/las alumnos/as principiantes no llegan a realizar la distinción entre el “*vous*” francés y el *usted* español. Asimilan mecánicamente el “*vous*” a *vosotros/as* a la hora de tratar de usted a una persona por lo que esta forma de deferencia solo existe en francés a través del uso de “*vous*” que permite tratar de usted de forma singular y plural (“*vous*” equivalente de *usted* y *ustedes* frente a “*vous*” equivalente de *vosotros/as* es decir, un tuteo plural). La ausencia de un equivalente del *usted* español en el wolof senegalés y en francés y la existencia en el mismo de un “*vous*” plural tuteante y de trato de usted singular y plural no propician una comprensión en los/las alumnos/as que no disponen de la madurez metalingüística para procesar cognitivamente por el monitor, por ejemplo, las características de “nga-ngeen” (Krashen, S. D., 2013), “*tu-vous*” y *tú-usted* / *vosotros/as-ustedes*.

Los/las informantes del Curso Segundo LA (2ºLA) IMT no tienen en su plan de estudios del francés la gramática y, como estaban muy motivados/as en Tercero (3º) por el examen del “BFEM”, parecen cometer menos errores de transferencia del “*vous*”. Sin embargo, el comportamiento de los/las informantes del Terminal L’1 (TL’1) parece raro, porque, al ser “especialistas” del español, casi la mitad de ellos falla no solo transfiriendo el “*vous*” sino también cometiendo errores de transferencia intralingüística.

A continuación, se verá en el siguiente apartado otra relación directiva que versa sobre la asimetría *tú-usted*.

### 3.4.2.3. La relación directiva asimétrica (tú-usted)

**Instrucción:** Pon el verbo entre paréntesis en la forma correcta

**Contexto:** Abdu a su profesor

*¡(Venir) a animarnos, Señor! Tenemos un partido de futbol esta tarde.*

**Resultado:** *¡Venga a animarnos, Señor! Tenemos un partido de futbol esta tarde.*

- En Tercero A (3ºA) del CP Juan XXIII

Por lo que se refiere al ejercicio nº 3 sobre la relación asimétrica directiva *tú-usted*, todos los/las informantes de Tercero A (3ºA) del CP Juan XXIII fallan facilitando como

respuesta ¡\*Ven (usted) a animarnos, Señor...! (treinta (30) informantes). Antes mencionamos que, en nuestro sistema educativo, el cuerpo profesoral o la administración recibe el *usted* por parte de los/las alumnos/as (la relación interpersonal en este contexto comunicativo radica en el poder) mientras que ellos/ellas reciben las más de las veces el *tú-vosotros*. Los fracasos se deben a una confusión por parte de estos/as informantes que experimentan verdaderamente dificultades para asimilar y fijar en el cerebro el trato de *usted* español. Siempre que se presente un caso de acto de habla directivo formal, los/las informantes se equivocan por lo que procesan mentalmente la relación de trato de *usted* con una reflexión “*fluctuante*” que a veces les conduce a errar por la interferencia del “*vous*” francés.

Para crear un ambiente de entusiasmo y de contacto directo con el alumnado, unos/unas profesores/as tutean deliberadamente en el aula a los/las aprendientes y aceptan que ellos/ellas les tuteen, pero explicándoles que se limita el tuteo en clase. Esta estrategia de gestión socioafectiva de la clase puede interferir en los/las discentes que no dudarán en tutear a los/las profesores/as fuera del contexto del aula. Tal vez esta información pueda explicar el comportamiento de los/las informantes ante el ejercicio nº 3 aunque ya tienen a su alcance los datos contextuales del *tú* al *usted*.

¿Qué será de los/las discentes de Segundo LA (2ºLA) en cuanto a la relación asimétrica *tú-usted*?

- En Segundo LA (2ºLA) IMT

Cuando se trata de expresar la relación asimétrica directiva *tú-usted*, los/las informantes de Segundo LA (2º LA) llevan una conducta positiva ante el ejercicio nº 3. Solo dos de los/las 30 informantes han fallado: uno/una de ellos/ellas ni entiende lo que debe hacer por lo que se contenta con copiar parte de la oración propuesta y tampoco intenta facilitar una buena respuesta. Otro/otra informante falla confundiendo la segunda persona tuteante *tú* con *usted* con lo que aplica la marca de la desinencia *s* del *tú* a la tercera persona *usted* (\*¡Vengas usted!). El francés no origina este error. Tal vez por precipitación o por equivocación, el informante formule esta respuesta incorrecta o transfiera el “*nga*” wolof al español.



- En Terminal L'1 (TL'1) IMCMT

Los/las informantes de Terminal L'1 del IMCMT se comportan menos satisfactoriamente ante el ejercicio nº 3. Solo diez (10) alumnos/as logran un buen resultado (es decir el 33% de éxito) mientras que veinte (20) informantes erran con propuestas de respuestas muy heterogéneas. Llevan dos años sin aprender el imperativo tras estudiarlo en Cuarto (4º) y Tercero (3º) en el colegio y tampoco siguen aprendiendo la gramática francesa en el instituto. El aprendizaje memorístico de las reglas lingüísticas por nuestros/as alumnos/as hace que a la larga se olviden de todo y esto propicia errores.

- Siete (7) informantes de entre los/las veinte (20) que fracasan (el 67% de fallos) proponen una respuesta errónea *¡\*Ven (usted) a animarnos, Señor...!* en las mismas condiciones ya descritas en los/las informantes de Tercero A (3ºA) del CP Juan XXIII con una transferencia intralingüística. Este fallo podría interpretarse también en función de la aplicación de la transferencia negativa del “*tu*” francés al español (“*Viens*” asimilable a *Ven con una confusión del tú y del usted*).
- Cuatro (4) transfieren el “*vous*” francés para aplicarlo al trato de usted español (*\*¡Venid a animarnos, Señor...!*) mientras el contexto precisa un trato de usted singular (*¡Venga a animarnos, Señor [...]!*). En los/las informantes de Terminal L'1 (TL'1) del IMCMT, es como si se hubiera fosilizado la transferencia del “*vous*” francés.

No es de extrañar que la inexistencia de un equivalente del *usted* español en wolof poco influya en esta propensión de los/las alumnos/as a transferir el “*vous*” francés porque según la hipótesis de la lengua base (Chandrasekhar, A., 1978), cuando alumnos/as multilingües aprenden una lengua extranjera, aquella lengua (la “*base language*” o la lengua base) ya sabida que tiene más cognación lingüística con la lengua meta constituye la fuente de la interlengua. Entonces, la transferencia no parte de la “*mother tongue*” (el wolof en nuestro caso) sino de la lengua cognada (el francés) que mantiene distancia tipológica con el español pues derivan ambas del latín.

- Otros cuatro (4) informantes pasan por alto el contexto ya dado en el ejercicio nº 3 y tutean al profesor con una interferencia del francés en el uso tuteante. Cometen un error interlingüístico plasmando el tuteo francés al trato de *usted* español; transfieren el imperativo del verbo “*venir*” francés (“*viens*”) al español (*viene*). Con *viene*, los/las cuatro informantes no hacen más que traducir el imperativo francés tuteante “*viens (tu)*”. Fracasan en la buena aplicación de la instrucción del ejercicio nº 3 por lo

que deben poner ¡*Venga, Señor a animarnos...*! Recordemos que, en contexto escolar, a el/la profesor/a se le trata de *usted*.

- El informante 16 IMCMT, por transferencia intralingüística e interlingüística, piensa que con *vengan*, trata de *usted* al profesor: falla en español y confunde el *ustedes* con el “*vous*” francés. A veces, los/las alumnos/as consideran el “*vous*” un plural y se olvidan de su vertiente singular a la hora de tratar de *usted* a una persona. Esta interferencia crea una conducta de fracaso en el informante.
- Otro informante, el 5 IMCMT, se contenta con usar *\*Vengaís* en vez de *Venga*: un fallo intralingüístico pues confunde *vosotros/as* con *usted* y el subjuntivo con el imperativo, y un fallo interlingüístico pues con la forma *\*Vengaís*, el/la alumno/a no hace sino traducir literalmente el “*vous*” francés para aplicarlo a este enunciado directivo. Nuestro alumnado, cuanto más avanza en el estudio del español, más se expone a errores elementales de este tipo. La interlengua que versa sobre las propiedades del imperativo francés y español, la ausencia de un *usted* prototípico francés como en español y el hecho de que en wolof no tenemos la forma de trato de *usted*, son consideraciones metalingüísticas que raras veces el alumnado tiene muy claras a la hora de seleccionar el acto de habla directivo adecuado, por ejemplo, cuando se trata de usar el trato de deferencia.

A continuación, se presenta la siguiente tabla sinóptica del proceso de transferencia entre la lengua materna, el francés y el español. Ayuda a apprehender mejor las conductas de los/las informantes con la transferencia abusiva del “vous” al español.

**Tabla 13 Proceso de transferencia del Tú/Usted de la lengua materna a la lengua de escolarización y de la lengua de escolarización a la lengua extranjera.**

LENGUA MATERNA	TRANSFERENCIA	LENGUA DE ESCOLARIZACIÓN	TRANSFERENCIA	LENGUA EXTRANJERA
WOLOF	DE LM A LDE <sup>110</sup>	FRANCÉS	DE LDE A LE	ESPAÑOL
“Nga”(“tu” francés o tú español) Tuteo singular	Menos interferencia	Tú  Tuteo singular	Menos interferencia	Tú  Tuteo singular
“Ngeen” (para el “vous” plural francés y el vosotros español)  Tuteo plural	Activación “VOUS” → ←“NGEEN”	“Vous” (plural)  Tuteo plural	Activación “VOUS” → ←VOSOTROS	Vosotros  Tuteo plural
“Nga” Trato de usted singular	Activación “VOUS” → ←“NGA” <sup>111</sup>	“Vous” (singular) Trato de usted Singular	Activación “VOUS” → ←USTED	Usted Trato de usted singular
“Ngeen” (ustedes)  Trato de usted plural	Activación “VOUS” → ←“NGEEN”	“Vous”  Trato de usted plural	Activación “VOUS” → ←USTEDES	Ustedes  Trato de usted plural

<sup>110</sup> La LM corresponde a la lengua materna y la LDE a la lengua de escolarización.

<sup>111</sup> No perdemos de vista que “ngeen” va perfilándose y estilándose como un trato de usted singular, aunque es un plural. Ndao, D. & Bop, A. K. (2016) avanzan en su artículo los móviles subyacentes de este uso en el contexto sociocultural senegalés.

El comportamiento del informante (5 IMCMT) deja ver que utiliza el *usted* por un “*vous*” plural como aparece en la línea 2 de la *Tabla 13: Proceso de transferencia del Tú/Usted de la lengua materna a la lengua de escolarización y de la lengua de escolarización a la lengua extranjera*.

- El informante 17 IMCMT no entiende nada el contexto que se le ha facilitado. Con el clítico en *animarnos*, piensa que, en teoría, el locutor que emite el acto de habla está incluido en la petición dirigida al profesor. *¡Vengamos a animarnos, Señor...!* en vez de *¡Venga a animarnos, Señor...!*, la forma reflexiva del enunciado, es decir, “los/las alumnos/as se animan”, no traduce la intención directiva dirigida al profesor. Es un fallo intralingüístico de adecuación discursiva. La teoría de Lenneberg, E. (1967) parece aplicarse a nuestro alumnado de Terminal que ya pasa la pubertad y la mayoría de edad: la impermeabilidad del cerebro va creciendo y no propicia la frescura necesaria para adquirir el sistema del trato de usted singular o plural. También cabe señalar que, en la mayoría de los casos en el colegio, reciben los/las alumnos/as pocas explicaciones concluyentes tocantes a las fórmulas de tratamiento pronominal tuteante y del trato de usted mediante el estudio del imperativo. Estas insuficiencias de explicación y de comprensión favorecen más tarde en los estudios de secundaria (Segundo (2º), Primero (1º) y Terminal) fosilizaciones muy difíciles de subsanar.
- Las conductas de los/las informantes 3 IMCMT y 14 IMCMT son muy raras, pues uno/una de ellos/ellas propone *\*¡Venemos a animarnos, Señor...!* y otro *\*¡Venaís a animarnos, Señor...!* Son invenciones asistemáticas que van en contra de la esencia formal y semántica del enunciado directivo de trato de usted dirigido al profesor. 3 IMCMT se comporta como 17 IMCMT en cuanto a desnaturalizar el *usted* por el *nosotros/as*, inadecuado en este enunciado. En principio, en el aprendizaje de español en Segundo, los/las informantes 3 IMCMT y 14 IMCMT no han asimilado bien las clases impartidas en los primeros cursos<sup>112</sup>; lo que acarrea estos errores descomunales. Analicemos a continuación la relación directiva usted-tú.

---

<sup>112</sup> Aquellos/as aprendientes de español principiantes en Segundo estudian al mismo tiempo los contenidos de los planes de estudios de Cuatro (4º) y Tercero (3º) durante cinco (5) horas semanales teóricamente, pero, en la práctica, se reduce este horario a cuatro (4) o tres (3) horas, insuficientes para adquirir y dominar perfectamente las competencias exigidas.

#### 3.4.2.4. La relación directiva asimétrica (usted-tú)

**Instrucción:** Pon el verbo entre paréntesis en la forma correcta

**Contexto:** El profesor al alumno Abdu

*¡(Apuntar) la lección, Abdu!*

**Resultado:** *¡Apunta la lección, Abdu!*

- En Tercero A (3ºA) del CP Juan XXIII
  - Desde una perspectiva de poder (*usted-tú*), el profesor le dirige un mandato al alumno Abdu: *¡Apunta la lección, Abdu!* Once (11) informantes (el 37% de aciertos) prefieren usar una *indirección directiva* con lo que proponen *¡A apuntar la lección, Abdu!* Más antes en el análisis de las interferencias del wolof en la adquisición de los enunciados directivos en español, mencionamos el uso idiosincrásico de los actos de habla directivos indirectos cuando se trata de expresar la orden de forma directa. Esta idiosincrasia poco tiene que ver con esta actitud de los/las once (11) informantes de Tercero A (3ºA). Su conducta se explica muy obviamente por lo que, en Cuarto y Tercero, las más de las veces, los/las aprendientes utilizan el libro de texto que se llama *Horizontes*<sup>113</sup>. Como estudian la gramática de forma inductiva a partir de los textos, sucede que, a la hora del aprendizaje de la expresión de la orden, el profesor explota el texto *¡A comer, niños!* (*Horizontes, curso de Cuarto*) con el uso impositivo del infinitivo como variante directiva. Con *¡A comer, niños!*, una madre les pide a los niños que vengan a comer en un contexto familiar e informal diferente del contexto institucional que se facilita en el ejercicio nº 4 aunque el profesor le tutea a Abdu. Por motivo deductivo generalizador<sup>114</sup>, ante el ejercicio nº 4, los/las alumnos/as extrapolan el uso del infinitivo como recurso directivo (*¡A apuntar la lección Abdu!*) para mandar; pasan por alto la instrucción contextual que se facilita en el ejercicio.
  - Dieciséis (16) informantes fallan en su intento de transferir el tuteo francés al español por lo que proponen: *¡Apuntas la lección, Abdu!* Hasta aquí, lo que parecería más problemático en la transferencia del francés al español en cuanto a las fórmulas

---

<sup>113</sup> *Horizontes Espagnol 4<sup>ème</sup>* (1998). Paris: Edicef/NEI.

<sup>114</sup> Con los ejercicios de dramatización de los textos estudiados en clase con el profesor, los alumnos los saben de memoria. Esta óptica memorística y la permeabilidad de su cerebro favorecen la plasmación del infinitivo directivo a la expresión del mandato en el ejercicio nº 4.

tuteantes y de trato de usted era la interferencia del “vous” francés. Con la relación interpersonal *usted-tú*, la conducta de los/las dieciséis (16) informantes traduce un fallo interlingüístico inherente a la formación del imperativo francés que toma del presente de indicativo sus personas gramaticales “tu” y “vous”. Los/las informantes parten del postulado de que lo propuesto en el ejercicio nº 4 es en francés: “*Écris la leçon, Abdu!*”. Entonces transfieren este tuteo singular del imperativo francés al español mientras que en castellano el patrón imperativo reside en tomar la forma tuteante de la tercera persona gramatical singular para aplicarla a *tú*: *¡Apunta la lección, Abdu!* Ninguno/a de los/las alumnos/as facilita esta respuesta por la razón ya explicada en los/las once (11) informantes anteriormente.

Cabe señalar que la transferencia negativa del imperativo francés (en la persona gramatical segunda del singular) al español en estos/as informantes se explica también por el estudio concomitante de la gramática francesa y española en Tercero (3º). Están expuestos/as los/as alumnos/as a ambas gramáticas y, a la larga, las interferencias del francés son inevitables. Sin embargo, la interferencia del “vous” francés causa más dificultades a los/las alumnos/as que el “tu” francés por la ausencia del *usted* español en francés mientras ambas lenguas tienen la segunda persona gramatical tuteante singular (“tu” (francés) y “tú” (español)).

- Tres (3) informantes (1 CP J23, 4 CP J23 y 24 CP J23) equivocan el tuteo que se exige en este ejercicio nº 4 proponiendo un tuteo colectivo inadecuado (*¡Apuntad la lección, Abdu!*). Desentienden lo que significa tutear o lo han adquirido mal en francés por lo que el factor facilitador de la relación genética entre esta lengua y el español podría ayudarles a hacerse una idea más precisa de los fundamentos paradigmáticos del tuteo español, aunque hay matices entre ambos idiomas románicos por lo que se refiere a las fórmulas de trato pronominal.
- El informante 16 CP J23 usa directamente el infinitivo *apuntar* para tutear. Sería un uso no recomendable por los/las gramáticos/as aunque en el lenguaje instructivo se emplea muy a menudo con un valor directivo. La *indirección directiva* en wolof con el empleo impositivo del infinitivo quizá justifique la actitud del informante.

A continuación, se examina en el siguiente apartado la conducta de los/las informantes de Segundo A (2º LA) del IMT ante la relación asimétrica directiva *usted-tú*.

- En Segundo LA (2ºLA) IMT

Excepto, un fallo ortográfico en *¡A punta!* en vez de *¡Apunta!* en algunos/as alumnos/as, todos/todas logran la respuesta correcta (el 100% de logros). Ni se plantea un problema de transferencia de la lengua materna wolof o del francés. Sin embargo, en los/las informantes de Terminal L'1 del IMCMT, resulta crítica la conducta de los/las alumnos/as.

- En Terminal L'1 (TL'1) IMCMT

La conducta insatisfactoria de los/las informantes del Terminal L'1 (TL'1) del IMCMT como queda mencionado antes sigue produciéndose también en el ejercicio nº 4 por lo que fallan muchos/as alumnos/as a la hora de facilitar la buena contestación: *¡Apunta la lección, Abdu!* (el 60% de fracasos). Cuatro (4) informantes fallan de forma inesperada por la respuesta que dan.

- El informante 7 IMCMT ni entiende la instrucción del ejercicio. En vez de construir el enunciado directivo con locutor, el profesor e interlocutor, el alumno Abdu, el informante no solo invierte la relación asimétrica directiva, sino que también selecciona la persona gramatical *yo* para el locutor *\*¡Apunto la lección, Abdu!* No se trata de una interferencia del francés; es un problema intralingüístico interno al español con una mala comprensión por parte del alumno de la propiedad formal y semántica del imperativo con el valor de poder. Son procesos susceptibles de fosilización que, sin subsanarse, a la larga, persisten definitivamente como errores fosilizados.
- El informante 11 IMCMT equivoca la sintaxis de la oración directiva *¡Apunta la lección, Abdu!* proponiendo una organización insensata de la frase: *\*La lección, Abdu Apunte*. La estructura sintáctica con el orden normal *verbo en imperativo + complemento* no aparece en la oración impositiva de 11 IMCMT que además erra a la hora de seleccionar el pronombre de tratamiento tuteante con lo que facilita un imperativo inadecuado si recordamos que, en el contexto escolar senegalés, la relación de poder entre personal docente/administrativo y alumnos/as es muy marcada. El informante solo lleva tres (3) años de estudio del español por haberlo empezado a aprender en Segundo (2º). Esto desfavorece la buena asimilación de los contenidos de los planes de estudios porque con los/las principiantes de Segundo (2º), hay un “flash

back” o una vuelta a los programas de Cuarto y Tercero antes de seguir con el plan de estudios de Segundo (2°).

- El informante 16 IMCMT, por confusión de la regla de la relación asimétrica (*usted-tú*) con el trato de usted plural, facilita una respuesta falsa (\*¡Apunten la lección, Abdu!). No hace más que tratar de usted colectivamente cuando se espera un tuteo singular. No consiste el fallo en la transferencia del francés. Es un fracaso intralingüístico cuya explicación se debe a la falta de comprensión del paradigma del imperativo. Sucede también que con aquellos/as aprendientes principiantes de español en Segundo (2°), por la extensión del plan de estudios, el/la profesor/a no dedica tanta insistencia a la explicación de algunos contenidos por lo que los considera obvios para los/las aprendientes.
- El informante 26 IMCMT se comporta más o menos como el sujeto 11 IMCMT con una sintaxis descomunal al reutilizar en su respuesta el contexto de la instrucción del ejercicio n° 4: *El profesor al alumno Abdu a punta la lección, Abdu*. Desentiende lo que tiene que aplicar en términos de expresión de orden con la relación interpersonal que versa sobre el tuteo. Ni interfiere en su cerebro el francés para que tener esta actitud. Falla en los fundamentos de la oración directiva en español.

Los/las demás catorce (14) informantes aplican un trato de usted (*¡Apunte la lección, Abdu!*) en el ejercicio n° 4 mientras el tuteo (*¡Apunta la lección, Abdu!*) debe ajustarse a una relación asimétrica directiva con un profesor que manda y un alumno a quien se dirige la orden. El fallo es intralingüístico porque los/las alumnos/as ya saben que aun en francés esta relación de poder se aplica. Tergiversan los/las alumnos/as entre el *tú* y el *usted* a la hora de tutear con lo que resulta borrosa la comprensión del sistema de trato pronominal en su mente.



### 3.4.2.5. La relación directiva asimétrica (usted-vosotros/as)

**Instrucción:** Pon el verbo entre paréntesis en la forma correcta

**Contexto:** El profesor de español a los alumnos

*¡Chicos, (preparar) bien la prueba de mañana!*

**Resultado:** *¡Chicos, preparad bien la prueba de mañana!*

- En Tercero A (3ºA) del CP Juan XXIII

En la relación directiva asimétrica usted-vosotros/as, unos/unas informantes de Tercero A (3ºA) del CP Juan XXIII vuelven a emplear la *indirección directiva* según el marco explicativo facilitado ya en los/las once (11) informantes para el ejercicio correspondiente al nº4 por lo que concierne la relación asimétrica usted-tú. Otros/otras proponen el patrón morfosemántico *preparad*. Por transferencia intralingüística, los/las hay quienes usan la forma pronominal *prepararse* para dar la solución con *preparaos* porque por supuesto lo han aprendido con su profesor/a.

Solo han fallado un par de alumnos/as. Uno (11 CP J23) comete un error ortográfico *a \*prepara* porque ha querido usar *a preparar bien la prueba de mañana*. Es un fallo por falta de concentración y atención que no se debe al francés. Puede considerarse un error intralingüístico. Otro (15 CP J23), al querer usar la forma pronominal *prepararse*, con el propósito de dar la solución *preparaos*, fracasa dando al fin y al cabo *\*preparoos*; sin duda alguna un fallo de ortografía por mala asimilación de la conjugación imperativa.

- En Segundo LA (2ºLA) IMT

Todos/todas los/las informantes de Segundo LA (2ºLA) del IMT tienen una conducta muy satisfactoria ante la resolución del ejercicio nº 5 con el resultado *¡Chicos, preparad bien la prueba de mañana!*, esto es el uso paradigmático del imperativo de orden en esta relación interpersonal de poder. Solo falla un alumno: *Chicos preparan bien la prueba de mañana*.

Desnaturaliza el informante 14 IMT la faceta directiva de la frase para hacerla una oración declarativa. El problema que encuentra el alumno es de tipo intralingüístico por lo que toma la deixis personal *Chicos* por sujeto de *preparar* desde una óptica enunciativa declarativa. El deíctico *Chicos* no actúa como el informante explícito de *preparar* en la oración impositiva: *¡Chicos, preparad bien la prueba de mañana!* Pero, el informante 14 IMT

no lo ve así por lo que desvía su foco de atención del uso del acto de habla directivo para facilitar una información con esta declaración. Ignora en absoluto que se requiere en esta oración la expresión de la orden con un/una profesor/a que manda y alumnos/as a quienes se dirige el mandato.

- En Terminal L'1 (TL'1) IMCMT

Parece rara la actitud de los/las informantes de Terminal L'1 del IMCMT ante la resolución de todos los ejercicios del test. Ser un/una alumno/a de Terminal L'1 (TL'1) significa formar parte de los/las mejores aprendientes en lenguas (francesa, inglesa y español o portuguesa, árabe, rusa, alemana, italiana, etc.). Sin embargo, la manera cómo se comportan los/las informantes de Terminal L'1 (TL'1) deja ver insuficiencias que afectan al nivel que deberían tener. Por ello, ante el ejercicio nº 5, solo dos (2) informantes han facilitado la buena respuesta esperada en función de la adecuación discursiva y pragmática estipulada en la consigna.

- El informante 10 IMCMT, sin saber qué responder, propone como solución un pretérito imperfecto del subjuntivo: *Chicos prepararan bien la prueba de mañana.*, jugando *chicos* el papel de sujeto de *prepararan*. Es un uso indebido e inadecuado del imperfecto de subjuntivo y, aun interpretándolo más profundamente, es como si el alumno hubiera querido usar el futuro por la presencia del complemento circunstancial temporal *mañana* y escribe mal quitándole la tilde a la última letra **a** de *prepararán*. Desnaturaliza el alumno el acto de habla directivo dirigido a un colectivo con relación tuteante de poder y propone una oración con incongruencia en su estructura morfosemántica. El pasado *prepararan* ni siquiera concuerda con la deixis temporal *mañana* y además tampoco aparece la marca lingüística que motiva el uso del imperfecto del subjuntivo, esto es, por ejemplo, un verbo de orden seguido de la partícula *que*. Este imperfecto del subjuntivo parece ser en la mente del informante un futuro imperfecto de indicativo, porque tal vez el aprendiente se haya equivocado de ortografía. El fallo no depende de la transferencia del francés; es inherente al mecanismo de funcionamiento del español.
- El informante 11 IMCMT no dista mucho de lo que ha propuesto el informante 10 IMCMT. A sus incorrecciones se suma el uso de la persona gramatical tercera del singular (*preparara*) que de ningún modo vehicula el tuteo plural que reciben los/las

alumnos/as y lo han materializado con la deixis personal *chicos*. El marco explicativo de los fallos de 10 IMCMT se aplica a los de 11 IMCMT.

- El informante 14 IMCMT transfiere la estructura morfosintáctica del imperativo francés para plasmarla en la oración directiva del ejercicio nº 5 pero con errores en el resultado final: *\*Prepareís vosotros bien la prueba de mañana!* *\*Prepareís* parece ser un presente de subjuntivo con mala ortografía y cuyo uso no se justifica porque en francés el imperativo positivo tuteante plural se emparenta con el presente de indicativo tuteante plural.
- El informante 17 IMCMT se coloca en la misma línea de reflexión que 14 IMCMT con lo que interfiere el imperativo francés en el momento en el que facilita la respuesta del ejercicio nº 5. A esta interferencia se suman errores tocantes a la buena selección de la persona gramatical tuteante (*vosotros/as* en vez de *tú*) y el uso erróneo del presente del subjuntivo *\*prepare tú*: la forma de trato de usted *prepare* no cuadra con la persona gramatical *tú*. Es una incongruencia y una inadecuación que se traducen en una mala comprensión e interpretación de la tipología del acto de habla directivo requerido en el ejercicio nº5.
- Seis (6) informantes de Terminal L'1 del IMCMT optan por *Chicos preparan bien la prueba de mañana*. El informante 14 IMT ha tenido la misma conducta. Esta oración declarativa se parece más a una cabecera de prensa que a un acto directivo. El enfoque explicativo aplicado a 14 IMT vale también para los/las seis (6) informantes de Terminal L'1 IMCMT.
- Dieciocho (18) informantes de Terminal L'1 del IMCMT proponen *Chicos, preparen bien la prueba de mañana*. Formal y semánticamente, es una oración directiva correcta. Pero desde una perspectiva sociopragmalingüística, no corresponde a la tipología usual del acto de habla directivo exigible en nuestro contexto socioeducativo porque el/la profesor/a les tutea a los/las alumnos/as y ellos tratan de usted al/a la docente. Los/las alumnos/as parecen no comprender este dato sociolingüístico o quieren traducir el “*vous*” tuteante plural francés por un *ustedes* que no tiene el mismo valor que el “*vous*” tuteante francés. Ante la conducta bastante interesante de los/las informantes de Tercero A (3ºA) del CP Juan XXIII y la actitud positiva de los/las de Segundo LA (2º LA) del IMT, el comportamiento de los/las alumnos/as de Terminal L'1 (TL'1) del IMCMT no es tan satisfactorio porque como “*expertos/as*” de la lengua no deberían cometer fallos tan elementales, aunque la mente humana falla de vez en cuando.

Dichos tipos de fallos elementales vuelven a repetirse en la relación *tú-ustedes*.

#### 3.4.2.6. La relación directiva asimétrica (tú-ustedes)

**Instrucción:** Pon el verbo entre paréntesis en la forma correcta

**Contexto:** El alumno Abdu a unos profesores

*¡Señores, (ponernos) menos trabajos, tenemos una prueba mañana!*

**Resultado:** *¡Señores, póngannos menos trabajos, tenemos una prueba mañana!*

- En Tercero A (3ºA) del CP Juan XXIII

Desde el ejercicio nº 1 hasta el ejercicio nº 5, los verbos de los actos de habla defensivo y directivo vienen sin la forma clítica.

En la forma imperativa negativa, con los verbos pronominales, la colocación de los clíticos resulta menos complicada por lo que se aplica la proclisis como por ejemplo en *¡No te comas las uñas!* con el verbo pronominal *comerse*.

En el imperativo de orden, la mayoría de las veces sucede que es dificultosa la colocación de los clíticos en los/las aprendientes por lo que se aplica la enclisis.

Entre los/las informantes, unos/unas llegan a usar una morfosintaxis del clítico, pero fallan en la ortografía de la tilde. En el acto de habla *¡Señores, ponernos menos trabajos, tenemos una prueba mañana!*, el pronombre clítico *nos* tiene función de pronombre personal complemento de objeto de *poner* y reemplaza a Abdu y sus compañeros/as de clase.

- Catorce (14) informantes llegan a dar la solución *\*pongannos* fracasando en la colocación de la tilde en la primera letra *o* de *póngannos*. Este error es de tipo intralingüístico porque no asimilan los/las aprendientes las reglas del acento en las clases previas. Los fallos que cometen con respecto a la buena acentuación se fosilizan a la larga por una mala comprensión de esta porque cabe señalar que, a menudo, hay profesores/as en el colegio que no insisten tanto en estos aspectos en clases iniciales para los/las alumnos/as principiantes en Cuarto (4º). Una mala recepción de algunos contenidos fonéticos por parte los/las principiantes hace que en niveles intermedios y avanzados se fosilicen errores de pronunciación y acentuación además de la interferencia del acento nativo de los/las alumnos/as.
- Dieciséis (16) informantes fracasan a la hora de solucionar el ejercicio nº 6 con lo que proponen *\*¡Señores, nos pongan menos trabajos, tenemos una prueba mañana!* Fallan usando el subjuntivo *pongan* y fracasan empleando la proclisis. En francés, esta

oración directiva equivale a “*Messieurs, donnez-nous moins d’exercices, nous avons un devoir demain !*” y se ve que la gramática francesa aplica una colocación pospuesta del pronombre personal complemento de objeto “*nous*” conectado al imperativo por un guión. En el caso de la enclisis en español, el clítico está pospuesto al verbo en el imperativo positivo pero adjuntado al mismo como en *póngannos*. De ningún modo deriva este fallo de los/las informantes de la interferencia del francés en el español; está ocasionado tal vez por una impartición “inadecuada” de las clases sobre la acentuación y la enclisis en el curso de Cuatro (4º).<sup>115</sup>.

El fracaso de todos los/las informantes se debe en cierta medida al grado de dificultad del ejercicio nº 6 que implica el uso enclítico del pronombre personal complemento *nos*. Aunque en Cuarto (4º) el/la profesor/a les imparte clase sobre la enclisis, no es de extrañar que muchos/as alumnos/as experimenten dificultades para entenderla y asimilarla porque con la sintaxis del francés, los/las discentes tienden a transferirla (la enclisis) del francés a la hora de usar los clíticos con aplicación de la proclisis del francés en lugar de la enclisis española.

- En Segundo LA (2ºLA) IMT

La conducta de los/las informantes de Segundo LA (2º LA) del IMT no dista mucho de cómo actúan los/las informantes de Tercero A (3º LA) del CP Juan XXIII. La misma argumentación aplicada a la explicación de sus fallos vale para los fracasos de los/las alumnos/as de Segundo LA (2º LA) del IMT. Sin embargo, habrá que señalar matices en estos/as informantes.

- Uno de ellos/ellas (20 IMT) usa el imperativo positivo español con una buena conjugación (*pongan*) pero falla a la hora de colocar el clítico *nos*, porque en su cerebro interfiere el procesamiento sintáctico francés del equivalente de *póngannos*, es decir, “*donnez-nous*”. Transfiere el informante la organización sintáctica del


---

<sup>115</sup> En los años 2000 en Senegal, la autoridad educativa contrató a muchos/as profesores/as “vacataires” (interinos/as) con la titulación académica sin la formación profesional (son interinos/as sin capacitación profesional y sin práctica docente previas) mandados/as directamente a las aulas. Los/las interinos/as solo cuentan con el apoyo de los/las profesores/as titulares en los equipos pedagógicos internos de los colegios e institutos (“Cellules pédagogiques”). Sucede que entre los/las interinos/as, los/las hay que tienen menos habilidades y competencias para hacerse cargo de su tarea docente. Este factor al que se suma la recurrencia de las huelgas de los sindicatos docentes desde el año 2006, ha deteriorado la formación académica destinada a los/las discentes. De hecho, asistimos a que a más huelgas de los/las profesores y alumnos/as, menos eficacia de la enseñanza/aprendizaje.

Estos datos se aplican pues a la enseñanza del español como lengua extranjera en Senegal; de ahí que unos/unas profesores/as de español no enseñen todos los contenidos de los planes de estudios y ante el nivel que va decreciendo, los/las alumnos cometan fallos como los que acabamos de señalar en los/las dieciséis (16) informantes de Tercero A (3ºA) del CP Juan XXIII.

imperativo francés con el pronombre complemento, pero no la forma conjugada (*pongan*). La lógica sería que pusiera el alumno *\*ponéis-nos* que constituiría un equivalente total de “*donnez-nous*”. Con la recurrencia de este tipo de fallo sobre la enclisis en el imperativo positivo, urge la necesidad de situar verdaderamente la procedencia del error para que pueda subsanarse. Los elementos de explicación facilitados antes justifican en parte el origen de los fracasos, pero, con el informante 20 IMT, se añade a esta justificación la transferencia del francés al español de la colocación del clítico como viene ilustrado en la siguiente tabla:

**Tabla 14 Transferencia del francés al español de la colocación del clítico.**

LENGUA DE ESCOLARIZACIÓN	TRANSFERENCIA	LENGUA EXTRANJERA
FRANCÉS	DE LDE A LE	ESPAÑOL
Imperativo positivo con pronombre personal complemento “ <i>Donnez-nous</i> ”	Interferencia negativa 	Imperativo positivo con clítico pronombre complemento <i>*Pongan-nos</i>

- Los/las informantes 7 IMT y 23 IMT fallan tres veces a la vez por el fracaso en la conjugación de *ponernos* en la tercera persona del singular *usted* mientras la petición de los/las alumnos/as se dirige a un plural, es decir, a sus profesores/as, por la falta de la tilde requerida a causa de la enclisis y por la incongruencia de la frase directiva por ellos/ellas propuesta: *\*¡Señores, \*pongamos menos trabajos, tenemos una prueba mañana!*
- Nueve (9) informantes actúan ante las consignas del ejercicio nº 6 como los/las catorce (14) informantes de Tercero A (3ºA) del CP Juan XXIII que fallan dando la solución *\*pongannos* y omitiendo la tilde en la primera letra *o* de *póngannos*. La explicación del error ya hecha para los/las catorce (14) informantes de Tercero A (3ºA) del CP Juan XXIII vale también para estos/as nueve (9) alumnos/as de Segundo LA (2ºLA) del IMT.
- Dieciocho (18) informantes proponen como solución al ejercicio nº 6 *\*¡Señores, \*pongan nos menos trabajos, tenemos una prueba mañana!* Parecen transferir los/las alumnos/as del francés la sintaxis de la forma clítica; sin embargo, en francés, entre el imperativo de orden y el pronombre personal complemento, cabe colocar el guión y en español está adjuntado al imperativo afirmativo el clítico. El espacio entre el verbo y

el clítico *\*pongan nos* podría entenderse como una interferencia del francés. No obstante, los/las informantes no llegan hasta el final de su lógica de interferencia; esto podría explicarse por el hecho de que en el Curso de Segundo (2º), los/las alumnos/as ya no aprenden la gramática francesa. De hecho, la transferencia de la forma clítica está a mitad de camino. El fallo podría ser también de procedencia intralingüística con lo que los/las informantes por no dominar la regla clítica y la de la acentuación, proponen una solución falsa porque en Senegal, los/las alumnos/as “tienen la maña de decir que el profesor va a comprender y tolerar” cuando cometen fallos en las evaluaciones formativas o finales.

El fallo de todos/todas los/las alumnos/as es imputable a la dificultad del empleo de la enclisis en el imperativo de orden. En Cuarto (4º), los/las profesores/as imparten a los/las discentes las clases sobre la acentuación y la enclisis, pero es como si no insistiesen con rigor en estos exponentes lingüísticos porque a veces hasta los/las alumnos/as universitarios/as fallan cuando se trata de aplicar una buena acentuación en la oralidad o en las producciones escritas.

- En Terminal L'1 (TL'1) IMCMT

La conducta atípica de los/las informantes de Terminal L'1 del IMCMT se traduce en un proceso de fosilización de errores que vienen acumulando desde cursos anteriores. Además, la conducta del docente de dichos/as alumnos/as parece “rara” porque es consciente de que los/las aprendientes de Terminal L'1 son “expertos/as” de la lengua y no deben cometer muchos fallos registrados en los seis ejercicios propuestos. Acaso las explicaciones no les lleguen claramente a los/las aprendientes, quizá se plantee un problema de metodología porque la manera cómo los/las alumnos/as fallan es inquietante si sabemos que tendrán que realizar el examen del bachillerato a los nueve meses de clases.

- Solo los/las informantes 16 IMCMT, 21 IMCMT y 29 IMCMT tienen una propuesta que se acerca al resultado más correcto *póngannos*. Omiten el pronombre enclítico complemento *nos*. El acto de habla así emitido: *¡Señores, pongan menos trabajos, tenemos una prueba mañana!* es aceptable como solución a pesar de la omisión del clítico. Solo quisiéramos que los/las informantes se dieran cuenta del grado de dificultad del ejercicio nº 6. Los/las dos informantes optan por una estrategia para evitar la dificultad del ejercicio y llegan a solucionarla con el enunciado directivo sin el uso de la enclisis. Es comprensible el acto de habla aun sin la enclisis. Sin embargo,

los/las demás informantes que han intentado usar la enclisis, hacen frente a la dificultad intentando aplicar una sintaxis adecuada.

- Los/las informantes 5 IMCMT, 22 IMCMT y 30 IMCMT fallan en *\*¡Señores, pongamonos menos trabajos, tenemos una prueba mañana!* en cuanto a la selección de la persona gramatical *ustedes* y a la ortografía de *\*pongamonos*. Dichos alumnos no pertenecen al grupo de profesores/as a quienes se dirige la petición. Fracasan los/las tres informantes también por lo que concierne la congruencia del enunciado directivo en el ejercicio nº 6 porque se incluyen en el grupo de profesores/as que recibe la petición mientras una orden no puede ser autodirigida, es decir, no se puede dirigir un mandato a sí mismo/a. Es preocupante para estos/estas alumnos/as de Terminal L'1 ya que les espera un examen al final del curso escolar. El error *\*pongamonos* no está motivado por la interferencia del francés. Es intralingüístico por lo que los/las alumnos/as interpretan mal en español la naturaleza del acto de habla directivo: *tenemos una prueba mañana* les induce a cometer un fallo tremendo con *\*pongamonos* porque no tienen en cuenta que el vocativo *Señores* corresponde a *ustedes* que desempeña la función de sujeto de *ponernos* en el imperativo positivo.

La impartición de la clase sobre el imperativo de forma descontextualizada de las funciones comunicativas de este modo por el docente, la enseñanza de la conjugación imperativa desligada de los valores semánticos del imperativo y la poca insistencia en los verbos pronominales que requieren el uso de la enclisis explican también los fallos cometidos por los/las tres informantes.<sup>116</sup>

- Los/las informantes 7 IMCMT, 25 IMCMT y 28 IMCMT actúan de la misma forma que los/las tres informantes 5 IMCMT, 22 IMCMT y 30 IMCMT salvo que ofrecen en su lógica de fracaso la forma conjugada adecuada con la enclisis *\*pongamonos*. Erran ante la selección de la adecuación discursiva, esto es en la congruencia de la persona gramatical *ustedes* referida a la petición dirigida a los/las profesores/as. Los/las informantes interpretan mal el acto de habla directivo porque no tienen en cuenta verdaderamente la relación interpersonal asimétrica entre ellos/ellas mismos/as como locutores/as de una petición y sus profesores/as como receptores/as de esta. Tienen

---

<sup>116</sup> El profesor de estos/estas informantes tal vez proceda de forma deductiva a la hora de enseñar los contenidos lingüísticos y pase por alto muchos detalles explicativos referentes a la gramática comunicativa. Muchos/as profesores/as se contentan con dictar clases de gramática sin interesarse por la buena pedagogía para llegar a inculcarles el saber a los/las alumnos/as siguiendo pautas metodológicas preconizadas en el enfoque comunicativo.



una comprensión unidireccional del enunciado directivo, piensan en su cerebro que la orden va dirigida a ellos/ellas por una mala lectura de la instrucción del ejercicio nº 6.

- Los/las informantes 13 IMCMT y 17 IMCMT no entienden la consigna del ejercicio; proponen *¡Señores, nos pongamos menos trabajos, tenemos una prueba mañana!* El contexto del ejercicio nº 6 consiste en la relación interpersonal profesores/as-alumnos/as: dirigen los/las alumnos/as una petición a sus profesores/as para que ellos/ellas les pongan menos trabajos porque tienen una prueba pendiente.

Entonces, si ambos/as informantes expresan una orden incluyéndose en la misma, esto quiere decir que se borra la relación interpersonal. De hecho, pasan por alto el paradigma que permite identificar verdaderamente un mandato. La impermeabilidad del cerebro mientras los/las alumnos/as van cumpliendo más edad en sintonía con la teoría de Lenneberg, E. (1967) explica este proceso de fosilización de errores en los/las discentes de Terminal en nuestro contexto escolar.

- Los/las informantes 9 IMCMT y 12 IMCMT proponen un resultado “descomunal” para el ejercicio nº 6 con lo que fallan uniendo el verbo *poner* y el adverbio *menos* \**pongamenos*. No comprenden nada de lo propuesto en la consigna del ejercicio nº 6. Tampoco tienen una idea precisa de lo que significa realizar un mandato y parece ser lamentable que unos/unas aprendientes de Terminal L'1 (TL'1) que cumplen cinco (5) años de aprendizaje del español fallen así: son "expertos/as" de la lengua por lo que solo los/las mejores alumnos/as están seleccionados/as para la Sección de L'1 a finales del curso de Segundo L. El francés no interfiere en la producción de este error. Es inherente a la comprensión del idioma español.
- Los/las informantes 20 IMCMT, 24 IMCMT y 26 IMCMT se incluyen en la petición que deben dirigir a sus profesores/as y proponen un resultado “atípico” porque el vocativo *Señores* no se corresponde con un uso imperativo de *ponernos* en la persona gramatical *ustedes* para señalar deferentemente a las personas a quienes va dirigida la orden-petición; con lo que los/las informantes emplean un presente del indicativo con la conjugación del verbo pronominal que se traduce en una cierta reflexividad de la acción (*¡Señores, nos ponemos menos trabajos, tenemos una prueba mañana!*), es decir, los/las mismos/as alumnos/as *se ponen menos trabajos*<sup>117</sup>.
- El informante 1 IMCMT se olvida de la forma pronominal del verbo *poner* para proponer una solución inadecuada si la relacionamos con los datos contextuales de la

---

<sup>117</sup> Los/las mismos/as aprendientes no pueden ponerse ejercicios y tener el tiempo suficiente a fin de preparar una prueba para mañana.

instrucción del ejercicio nº 6: *¡Señores, ponemos menos trabajos, tenemos una prueba mañana!* El informante solo facilita una información a sus profesores/as, entendiéndose *ponemos* como sinónimo de *hacemos*. La relación interpersonal con unos/unas locutores/as que piden un favor con la petición y otros/otras interlocutores/as a quienes va dirigida la petición se borra con esta propuesta de resultado al ejercicio nº 6 por lo que el alumno no entiende la consigna del ejercicio y desvía la relación directiva entre locutor/a e interlocutor/a forzando una solución. El *nosotros/as* impertinente desnaturaliza la idea de petición vehiculada por el acto de habla. El error producido se enmarca en el dominio de la conjugación imperativa en español, así como en las condiciones de usos del modo imperativo. Acaso no solo los/las alumnos/as sean responsables de estos fallos sino también sus docentes que imparten los contenidos lingüísticos porque privilegian una enseñanza deductiva, descontextualizada y memorística de la gramática normativa sin tener presente que se trata de adaptar las reglas lingüísticas que hay que impartir desde una perspectiva didáctico-comunicativa para evitar el almacenamiento de muchas reglas gramaticales en los/las alumnos/as sin que sean capaces de comunicarse con ellas.

- El informante 2 IMCMT propone en el ejercicio nº 6 la solución: *\*¡Señores, ponganos menos trabajos, tenemos una prueba mañana!* La petición va dirigida a un colectivo, el informante falla con lo que singulariza a los/las interlocutores/as a quienes está destinada la orden y no materializa nada la tilde con el uso de la enclisis en *\*pongamos* aunque es falso. Este fallo intralingüístico procede de factores referentes a la impartición de las propiedades formales del imperativo desconectada de las características semánticas o las condiciones usuales. Las más de las veces, los/las alumnos/as saben conjugar memorísticamente como “*robots programados*” pero basta que falle la memoria para que se encuentren en dificultades. Además, les resulta muy difícil emplear en contexto la conjugación memorizada como ocurre en la mayoría de los/las informantes que, no solo fallan a la hora de dar la forma conjugada correcta, sino que aun ante la consigna obvia y el contexto bien precisado, no llegan a ajustar forma y contenido, esto es, la morfosintaxis imperativa y su valor semántico.
- Así soluciona el informante 8 IMCMT el ejercicio nº 6 *\*¡Señores, \*pongan nos menos trabajos, tenemos una prueba mañana!* Transfiere del francés la organización sintáctica del clítico; no obstante, la diferencia radica en que, en francés, entre el verbo de orden y el pronombre personal complemento, hay un guión y en español se adjunta al imperativo afirmativo el clítico. La conducta de 8 IMCMT recibe la misma

interpretación de los/las dieciocho (18) informantes de Segundo LA (2ºLA) que han fallado de la misma forma.

- La misma interpretación del fallo cometido por 8 IMCMT vale para el alumno 18 IMCMT. El hecho de que *¡Señores, pongan!*<sup>118</sup> *nos menos trabajos, tenemos una prueba mañana!* venga sin la forma enclítica *póngannos* halla su explicación en la argumentación ya dada en la explicación de la conducta de 8 IMCMT.
- Los/las informantes 3 IMCMT, 23 IMCMT y 27 IMCMT facilitan soluciones inesperadas por lo que aplican al presente de indicativo la enclisis; es un fallo grave en el alumnado de Terminal L'1 (TL'1) que se presenta a finales de curso al examen del bachillerato. Quizás el/la profesor/a no haya explicado bien a los/las alumnos/as que la enclisis se aplica al imperativo positivo, al gerundio y al infinitivo o quizá los/las aprendientes se olviden de la regla ya aprendida memorísticamente desde el curso de Cuarto (4º) sin ser fijada en la mente desde una óptica semántica.
- 3 IMCMT propone *\*¡Señores, ponemonos menos trabajo, tenemos una prueba mañana!* torciendo la petición con una forma inhabitual de mandar y una construcción enclítica incorrecta con el presente de indicativo y una inclusión de los/las locutores/as en la orden.
- 23 IMCMT tiene la misma conducta que 3 IMCMT salvo que en su tentativa de acentuar (in)correctamente falla: *\*ponemónos*.
- 27 IMCMT tiene la misma actitud que los/las demás y llega hasta el final de su lógica de incorrecciones, aplica la enclisis al presente de indicativo “acentuando (in)correctamente”: *\*ponémonos*.

Los/las tres informantes, ante el grado de dificultad del ejercicio nº 6 (este tipo de ejercicio estaría al alcance de cualquier/a alumno/a de Terminal L'1 (TL'1), con un nivel medio porque se estudian los imperativos y la enclisis en cursos previos de Cuarto (4º) y Tercero (3º)),–inventan a partir del mismo sistema español pistas de soluciones tan extraordinarias unas como otras. La impermeabilidad del cerebro mientras los/las alumnos/as van cumpliendo más años, así como la falta de una metodología eficaz de explicación de las reglas gramaticales que ponga el énfasis en la contextualización de estas con una perfecta conexión entre morfosintaxis y morfosemántica abogan por la creación de errores “fossilizables” si no se han fossilizado ya.

---

<sup>118</sup> Se olvida el informante poner el pronombre personal sujeto e incluso falla con la no aplicación de la enclisis.

- El informante 4 IMCMT falla doblemente por fracasar en la conjugación de *poner* y por no aplicar la enclisis. Es un riesgo tremendo en estos/estas alumnos/as de Terminal si no llegan a saber que *poner* es un caso de irregularidad en lo que se refiere a su conjugación. El error es intralingüístico porque el alumno transfiere del mismo sistema español el paradigma de la flexión verbal en el imperativo positivo que toma del subjuntivo presente. Llega a identificar el grupo del verbo, pero propone *\*ponan*. Llegaría al final de su lógica con la enclisis en una oración así: *\*¡Señores, ponannos/pónannos menos trabajos, tenemos una prueba mañana!*
- El informante 6 IMCMT, con la solución incorrecta *\*¡Señores, no nos pongamos menos trabajos, tenemos una prueba mañana!*, invierte la relación de orden y propone una relación defensiva incompatible con la consigna del ejercicio nº 6 puesto que el resultado al que llega el alumno es un contrasentido además de incluirse él en el acto directivo como locutor que manda, siendo así la defensa autodirigida o reflexiva. Esto parece ser paradójico en cuanto a los datos contextuales ya presentados. Como empezó el alumno el aprendizaje del español solo desde el Curso de Segundo (2º), viene arrastrando errores, fallos y mal dominio de lo aprendido hasta el curso de Terminal L'1 (TL'1). Su cerebro por no tener tanta “agilidad”, tiende a bloquear lo mal aprendido o difícilmente adquirido. De ahí que suceda el proceso de fosilización. La transferencia negativa del imperativo defensivo que el alumno toma por un imperativo positivo ocasiona este error sintáctico-semántico.
- El alumno 10 IMCMT facilita una respuesta con el uso del futuro imperfecto de indicativo para *ponernos* y hace del vocativo *Señores*, el sujeto de *ponernos*: *\*¡Señores nos pondrán menos...!* El informante no se sitúa en la óptica de expresar una petición con el acto de habla contenido en esta oración impositiva. Actúa como un simple mensajero que emite una declaración, porque la forma de la flexión verbal *nos pondrán* no traduce una relación interpersonal asimétrica con unos/unas alumnos/as que formulan una petición a sus profesores/as con trato deferente. El valor no impositivo del futuro y el no uso del paradigma directivo, esto es el imperativo de orden con la construcción clítica, presuponen una transferencia intralingüística negativa porque el informante pasa por alto la instrucción del ejercicio nº 6 y propone una solución mucho más complicada de lo que se espera.
- El aprendiz 11 IMCMT ni siquiera intenta ofrecer una solución por lo que prescinde del verbo *ponerse*. Es un alumno que empezó a aprender el idioma en Segundo (2º) y no domina bien los principios fundamentales de la lengua. Apenas sabe qué tiempo

verbal utilizar. Hay un cierto rechazo de la lengua, en su caso por la edad “avanzada”, que no favorece una permeabilidad del cerebro listo para captar aductos y procesarlos correctamente en eductos. El input tocante a la conjugación imperativa no se ha “digerido” bien o ni siquiera se ha “digerido”; lo que ocasiona un bloqueo en cuanto a querer plasmar en la práctica los rasgos formales del imperativo de orden.

- El aprendiz 14 IMCMT nada comprende de la consigna del ejercicio nº 6 por la solución que facilita: *\*¡Pódemos vosotros menos trabajos, tenemos una prueba mañana!* En vez del uso del verbo de orden *ponernos* se busca otro verbo *poder*, el fallo resulta inevitable y es tremendo por el deseo del informante de usar la flexión verbal en segunda persona gramatical plural (*nosotros/as*) para aplicarla a *vosotros/a*. Es un contrasentido que incluso se produce raras veces en los/las alumnos/as de cursos iniciales en Cuarto (4º) o Tercero (3º). Se ve que este alumno tiene tres (3) años de estudio del español y por el efecto de la teoría de Lenneberg, E. (1967), falla sin dar muestra de intentar facilitar una solución aceptable.
- El discente 15 IMCMT crea una relación direccional triple además de cometer el error de utilizar el presente de indicativo: *\*¡Señores, nos ponen menos trabajos, tenemos una prueba mañana!* La relación directiva entre los/las locutores/as que mandan una petición a los/las interlocutores/as ya no está en esta oración del informante que declara la voluntad de tener menos trabajos por una “prueba programada para mañana”. Es como si con este presente de indicativo, 15 IMCMT les dijera a los profesores (sustituídos por el vocativo *Señores*) que una tercera persona les ha puesto menos trabajos porque tienen una evaluación al día siguiente. El resultado al que llega el informante desnaturaliza la relación directiva bidireccional (locutor/a-interlocutor/a) y de hecho ni aparece el imperativo de orden con su forma enclítica.
- El informante 19 IMCMT en su propuesta de solución transfiere del presente de subjuntivo la desinencia de la persona gramatical *nosotros/as* que aplica falsamente a *poner* en el imperativo positivo: *\*¡Señores, ponamos menos trabajos, tenemos una prueba mañana!* El informante toma *poner* por una regularidad, falla por usar la primera persona gramatical *nosotros/as* que no está incluida en la petición y aun conjuga incorrectamente *poner*. Sus fallos casi van fosilizándose, porque ya tiene bastantes años de estudio del español (seis (6) años) y este proceso de incomprensión y de no dominio de los contenidos lingüísticos es irreversible porque según la teoría de Lenneberg, E. (1967) así se comportan los/las aprendientes mientras van superando la edad de la pubertad.

- Los/las informantes 4 IMCMT, 6 IMCMT, 10 IMCMT, 11 IMCMT, 14 IMCMT, 15 IMCMT y 19 IMCMT no transfieren del francés las interferencias que aplican al acto de habla en el ejercicio nº6 sino que fallan dentro de los fundamentos sintáctico-semánticos del español por mala asimilación del imperativo positivo en conexión con la aplicación de la enclisis.

### 3.4.3. A modo de recapitulación acerca de las interferencias del francés en los actos directivos en ELE

En resumidas cuentas, el alumnado wolof senegalés parece experimentar muchas dificultades a la hora de adquirir los actos de habla directivos por lo que el francés influye negativamente en el proceso didáctico. Las dificultades son de diferentes tipologías, pero las más llamativas consisten en el mal uso del *usted* español que los/las alumnos/as copian y transfieren del francés las más de las veces asimilándolo al “*vous*”. Ni siquiera dominan los/las alumnos/as los contornos semántico-pragmáticos del tuteo/trato de usted en francés con lo que fallan en español cuando cabe considerar la faceta deferente de la relación interpersonal. La inexistencia de un equivalente típico y paradigmático del *usted* español en francés y la ausencia de la forma honorífica formal en wolof<sup>119</sup> obstaculizan en los/las alumnos/as el proceso de la adquisición de los enunciados impositivos. Cuando se multiplican las combinaciones de las relaciones interpersonales desde una óptica asimétrica, sufren los/las alumnos/as más en el intento de elegir la buena forma directiva a partir de la selección de la fórmula de tratamiento pronominal. Esta elección se hace mucho más ardua siempre y cuando entren en juego los clíticos que parecen ser muy difíciles para los/las aprendientes que se familiarizan más con las colocaciones proclíticas en francés, aunque hay formas en este idioma que se parecen más a menos a la enclisis como “*Donnez-nous*”.

La cognación genética entre las dos lenguas románicas de procedencia latina (el francés y el español) siempre creará esas situaciones descritas a lo largo del análisis de la transferencia del francés en la toma de las oraciones directivas en ELE por el alumnado wolof senegalés que cuenta con un bilingüismo asimétrico (wolof-francés) donde el francés solo

---

<sup>119</sup> Recordemos que nuestro “*nga*” es un *tú* y un *usted* a la vez a pesar de que contamos con el “*ngeen*” que se estila desde una perspectiva sincrónica como un trato deferente individual si bien recibe etimológicamente en wolof una interpretación de trato de usted plural.

juega el rol de lengua oficial de escolarización ante la preponderancia del idioma de Kocc Barma Faal<sup>120</sup> como lengua vernácula para la mayoría de los/las senegaleses/as.

En este orden de ideas, si el análisis de los actos de habla directivos a través de los fragmentos de conversación en wolof resalta el papel de la LM en el uso recurrente de la indirección directiva, el examen del papel del francés, lengua-puente (Dmitrenko, V., 2010) entre la LM y el ELE, ofrece más posibilidades de enfocar el papel de la L1 o lengua de escolarización en la comisión de errores en ELE. En este sentido, los instrumentos teóricos utilizados en el marco teórico de este trabajo permiten confirmar en la mayoría de las seis (6) relaciones (*tú-tú, usted-usted, tú-usted, usted-tú, usted-vosotros/as, tú-ustedes*) los resultados logrados y encaminados al origen del tipo de error.

De la tipología de errores encontrados imputados a varias fuentes, nos percatamos de que la sistematicidad de los mismos tal como se enfoca en algunos/as autores/as ((Corder, S. P., 1967), (Selinker, L. 1969), (Tarone, E., 1994), (Nemser, W., 1992), (Santos Gargallo, I. 1999), (Baralo, M. 2004)) constituye un factor determinante con lo que explicita que el criterio de la confusión contextual (CCC, en lo sucesivo) se vislumbra como fuente de errores debidos a la interferencia del francés en ELE.

Esta interferencia del francés hace que la transferencia del “vous” francés (TVF) se contemple como una muestra de la variabilidad ((Agudelo, S. P., 2017), (Tarone, 1992), (Selinker, L., 1972), (Durão, A. B. D. A. B., 2007)) en el sentido de que en la mente de los/las informantes es como si la alternativa de elección entre *vosotros/as-ustedes* en ELE fuera borrosa para los/las alumnos/as por la permeabilidad (López Fernández, M. S., 2017) que advierte de la fluctuación interferente del francés en ELE además de la distancia lingüística tipológica y psicotipológica ((Cenoz, J., 2001) (Martín Martín, J. M., 2000), (Rast, R., 2010)) tan cerca entre el francés y el ELE que motiva el origen de errores de la transferencia y la interferencia tuteante francesa (ITF).

En consonancia con la distancia lingüística, la diferencia y la similitud (Cesteros, S. P., 2004) con relación al papel del francés en la comisión de errores en ELE, este desempeña también un rol importante en la mala aplicación de la enclisis (MAE) que se vislumbra como una tipología de transferencia morfosintáctica donde las muestras de IL del alumnado informante señalan situaciones de fosilización preocupantes como se ha explicado en el

---

<sup>120</sup> Sobre el pensador y filósofo senegalés: Wikipedia La Enciclopedia libre, *Kocc Barma Fall* [En línea]. Disponible en [https://fr.wikipedia.org/wiki/Kocc\\_Barma\\_Fall](https://fr.wikipedia.org/wiki/Kocc_Barma_Fall) [Fecha de consulta: 12 de octubre de 2018]. El español es la lengua de Cervantes y por analogía, el wolof es la de Kocc Barma Fall.

análisis de los datos tratados del test de competencia lingüística centrado en los actos de habla directivos.

Al asumir el francés el rol de *lengua-puente* (Dmitrenko, V., 2010), su rol facilitador/obstaculizador como *conocimiento lingüístico previo* para aprender la LE ((Devís Arbona, A., Morell Andrés, R. & Torró Soriano, J., 2013), (Rocha, C. B., & Cuadros, R. M. L., 2013), (Martín Martín, J. M., 1994)], acarrea la *transferencia (morfo)sintáctica* ((Quero, C. M., 2012), (Bardel, C., 2006), (Clouet, R., 2004), (Caderno, S. E., & Fuentes, L. C., 1998)) en las seis (6) relaciones interpersonales consideradas en el análisis de la información obtenida a partir del test de competencia lingüística sobre los actos de habla impositivos.

A este respecto, la relación genética entre el francés y el español hace que, desde la teoría manejada en este estudio, el *error pragmático*, la *inferencia pragmática*, la *transferencia pragmática*, la *pragmática de la interlengua* o la *interlengua pragmática* ((Landone, E., 2009), (Escandell Vidal, M. V., 2009), (Vázquez, G. E., 2009), (Galindo-Merino, M. M., 2005), (Blum-Kulka, S., 1996)) en concordancia con la transferencia pragmática de las fórmulas de tratamiento y la conciencia pragmática ((Downing, R. H., 2017), (Vega, G. T., 2015)) se atisbe como factor de comprobación el papel importante de la lengua de escolarización de los/las informantes que han participado del test en la comisión de errores en ELE.

Por una parte, con el corpus de fragmentos de conversaciones en wolof senegalés hemos llegado a considerar las influencias de nuestra lengua en la adquisición de las oraciones directivas en ELE. Por otra, gracias al corpus de test de competencia lingüística centrado en los enunciados directivos, hemos tenido presente las interferencias del francés en la toma de los actos de habla impositivos en ELE también. Para llevar a cabo la construcción de uno y otro corpus, hemos contado con trabajos de campo con el fin destacar la metodología de investigación (cualitativa y cuantitativa) aplicada al presente estudio cuya estructura viene detallada a continuación.

### **3.5. Estructura de la tesis**

La estructura organizativa de este trabajo consiste en cinco (5) capítulos.

El primer capítulo introductorio hace hincapié en la importancia de la lingüística aplicada en general y especialmente la lingüística contrastiva a través de sus distintas corrientes (AC, AE, IL) como modelos de resolución de problemas inherentes al lenguaje como la transferencia lingüística.



En este sentido, el primer subcapítulo trata del panorama histórico, la elección del tema de investigación y la justificación de este. El segundo subcapítulo da cabida a los objetivos generales (de la investigación) desglosados en los objetivos conceptuales, los objetivos procedimentales y los objetivos actitudinales. En cuanto al tercer subcapítulo, plantea la problemática de dicho estudio a través de la pregunta y la hipótesis de investigación en torno a las interferencias del wolof y del francés en el proceso de adquisición de los enunciados impositivos en ELE por el alumnado wolófono senegalés.

En el segundo capítulo, destacan las perspectivas teóricas de la investigación con un primer subcapítulo que hace un breve recorrido de la necesidad de la lingüística contrastiva y que da cabida a la valoración del concepto de error, su fundamentación conceptual, la delimitación de este con relación a la falta y al lapsus y a la dicotomía de perspectivas sobre el concepto de error. Una síntesis sobre estas consideraciones cierra el subcapítulo.

Con lo que se refiere al segundo subcapítulo, se encamina al papel de la lengua materna en la comisión de errores con un estudio de los conceptos de la sistematicidad, la variabilidad, la permeabilidad, la distancia lingüística, la diferencia y similitud, la transferencia facilitadora y obstaculizadora, la fosilización, la interlengua. También el subcapítulo plantea el papel de la lengua materna y/o primera en la comisión de errores en la L2 o LE con el énfasis puesto sobre la transferencia gramatical (léxica, sintáctica, semántica, etc.), además de la comisión de errores desde el préstamo lingüístico y el error pragmático.

Con respecto al tercer subcapítulo, abarca el error en ELE desde la perspectiva de la lingüística contrastiva aplicada a ELE con el análisis de la categorización de los errores a través de los modelos de Graciela Vázquez, Isabel Santos Gargallo y María Sonsoles López Fernández. Incluso da cabida a las perspectivas de subsanación de los errores y se cierra con un cruce recapitulativo del papel de la LM o L1 en la comisión de errores en L2 o LE y el error en ELE.

El cuarto y último subcapítulo trata de las implicaciones teóricas en el análisis de los datos empíricos.

El tercer capítulo de la tesis enfoca la perspectiva metodológica del trabajo que consiste en el eclecticismo por lo que contamos con una diversificada bibliografía sobre la LC a la que se suman nuestros estudios de campo para destacar mejor el planteamiento de la problemática a través de un corpus de fragmentos de conversaciones en wolof senegalés, traducido al español para facilitar la lectura y otro, de test de competencia lingüística centrado en los enunciados impositivos.

El primer subcapítulo trata sobre la metodología cualitativa de construcción del corpus de fragmentos de conversaciones en wolof que gira en torno a los datos geolingüísticos, sociolingüísticos y socioculturales relativos al estudio de campo, la síntesis estadística y la representación gráfica de los datos y las referencias sociolingüísticas de los/las informantes que intervienen en las conversaciones.

El segundo subcapítulo de la metodología cuantitativa de creación del corpus de test de competencia lingüística centrado en los actos de habla directivos se estructura en torno a las referencias sociolingüísticas de los/las informantes con un estudio de la población y la muestra intencional de escolares de tres cursos académicos que permite enfocar el diseño del test dirigido a los/las alumnos/as. Una clasificación sinóptica de los fracasos y aciertos mediante una síntesis estadística y una representación gráfica cierran este subcapítulo.

El tercer subcapítulo analiza la transferencia del wolof en la adquisición de los actos de habla directivos en español con una breve reseña de la investigación en ELE en Senegal seguida de un estudio de las características de los actos directivos. A estos preliminares se añaden el análisis propiamente dicho de las interferencias de los actos directivos wolofes en la adquisición de sus similares en ELE a través de quince (15) fragmentos de conversaciones en wolof con sus traducciones en español. Un esbozo de explicación pragmática de las interferencias del wolof en la adquisición de los enunciados impositivos en ELE cierra este apartado.

El cuarto y último subcapítulo de este capítulo concierne a la transferencia del francés en los actos de habla directivos en ELE. Hace hincapié en el estudio de las perspectivas formales entre el imperativo español y francés y el análisis de las interferencias del francés en los enunciados directivos en ELE en las producciones escritas de los informantes de Tercero A (3ºA) del CP Juan XXIII, de Segundo LA (2ºLA) del IMT y de Terminal L'1 (TL'1) del IMCMT mediante el test de competencia lingüística centrado en los enunciados impositivos a través de la relación defensiva simétrica tuteante (tú-tú), la relación directiva simétrica formal de deferencia (usted-usted), la relación directiva asimétrica (tú-usted), la relación directiva asimétrica (usted-tú), la relación directiva asimétrica (usted-vosotros), la relación directiva asimétrica (tú-ustedes). Una explicación recapitulativa de los errores debidos a las interferencias del francés en los enunciados directivos cierra el capítulo.

El cuarto capítulo sobre la discusión de los resultados de investigación y perspectiva didáctica da cabida, en el primer subcapítulo, a la discusión de los resultados de investigación referentes a la transferencia del wolof por una parte y por otra parte relativos a la transferencia

del francés, mientras que, en el segundo subcapítulo, se atiende a la comprobación de las hipótesis, la pregunta los objetivos de investigación.

Se plantea, en el tercer subcapítulo, la perspectiva didáctica de este trabajo, una perspectiva didáctica que trata de aportar, en un primer momento, elementos de subsanación de las interferencias del wolof en el proceso de aprendizaje de los actos de habla directivos en ELE y, en un segundo momento, estrategias para el tratamiento de las interferencias del francés al través de las seis (6) relaciones interpersonales destacadas. Unas sugerencias metodológicas cierran este capítulo cuarto.

En el quinto y último capítulo de la tesis, se plantean las conclusiones generales en consonancia con lo que venimos analizando en los cuatro capítulos del trabajo. Perspectivas investigadoras futuras cierran este capítulo final.

**CAPÍTULO 4**

**DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS DE  
INVESTIGACIÓN Y PERSPECTIVA  
DIDÁCTICA**

## **4. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN Y PERSPECTIVA DIDÁCTICA**

En este apartado, en primer lugar, se discutirán los resultados de la investigación a los que hemos llegado, esto es, por una parte, el papel de la interferencia de la lengua wolof nativa de los/las alumnos/as informantes en el proceso del aprendizaje de los actos de habla directivos en ELE y, por otra, el rol de la transferencia del francés (idioma oficial de escolarización de nuestro alumnado senegalés) al español con respecto a la adquisición de los enunciados impositivos en ELE.

En segundo lugar, daremos cabida a la comprobación de las hipótesis, la pregunta y los objetivos de investigación.

En última instancia, examinaremos la perspectiva didáctica en consonancia con los resultados obtenidos y enfocaremos la propuesta metodológica que se adapta a esta investigación.

### **4.1. Discusión de los resultados de investigación**

#### **4.1.1. Los resultados en sintonía con la transferencia del wolof**

Las lenguas wolof (senegalesa) y española (peninsular) no son cognadas lingüísticamente por lo que mantienen una distancia tipológica (Cenoz, J., 2001) enorme, porque una es nigerino-atlántica y otra indoeuropea de origen latino. Desde esta óptica, son “genéticamente alejadas, [...] desde un punto de vista comparativo, por lo que se refiere a la cortesía, ambas lenguas ofrecen estrategias de comunicación interesantes [...]” (Ndao, D. & Bop, A. K., 2016, pp. 11-12).

En este sentido, la competencia comunicativa ideal de nuestros/as informantes que manejan el wolof a la perfección dista mucho de su paupérrima actuación discursiva en español como lengua extranjera que aprenden del colegio a la universidad con escasísimas interacciones en las aulas y los círculos hispánicos.<sup>121</sup> Esta actuación, desde la perspectiva de

---

<sup>121</sup> El Ministerio de Educación de Senegal recomienda la creación de círculos o clubes en todas las asignaturas para promocionar las actividades extramuros desde una óptica del aprendizaje autónomo. Dichos clubes son dirigidos y gestionados por los alumnos con el apoyo de sus profesores. Desde esta perspectiva, hay clubes de

la adquisición de los enunciados directivos en ELE, se ve alterada por el sistema interlingüístico.

La dotación genética chomskiana es unidireccional. Así pues, planteada de modo bidireccional (wolof/español), no puede posibilitar un aprendizaje de los actos de habla directivos del wolof al español por la inaccesibilidad de la GU en los/las aprendientes senegaleses/as de ELE, ni por la madurez de las zonas cerebrales de adquisición de la L1 (Klein, W., 1990). La plasmación del Modelo del Monitor de Krashen, S. D. (2013), en el intento de apropiarse de las oraciones impositivas en ELE, si bien cuenta con el sistema adquirido del wolof, no favorece que el sistema aprendido del español facilite la adquisición entera de los enunciados impositivos, porque, en la tentativa conductista por parte de nuestro alumnado de imitar hábitos sociolingüísticos del wolof para aplicarlos al español, los/las discentes hacen frente a la idiosincrasia de la lengua materna que no permite una reproducción fiel y simétrica de la *filosofía* de los actos de habla directivos tal y como se realizan en la lengua meta española desde la perspectiva ELE. Acaso intentar valerse de modelos cognitivistas pueda ayudar a una toma de los enunciados directivos, sin embargo, la distancia tipológica entre el wolof senegalés y el español peninsular no facilita dicho proceso.

El wolof senegalés no es idioma de escolarización en la escuela primaria<sup>122</sup>, media y secundaria senegalesa si bien se usa como idioma nacional de alfabetización y lengua optativa en la universidad en carreras de filología. Por ello, ni siquiera cabe mencionar el concepto de distancia psicotipológica en relación con el aprendizaje del ELE en nuestro país. El francés, como lengua cognada y “*base language*” con respecto al español, hace que el wolof se posicione como lengua cuya transferencia al español origina especialmente interferencias idiosincrásicas que afectan el nivel sociopragmático del español y no a los niveles morfosintácticos en general.

En consonancia con este lugar que ocupa el wolof en el proceso de adquisición de los actos de habla directivos en ELE, enunciamos la *hipótesis de la indirección directiva* (HID, en lo sucesivo), es decir, un criterio hipotético según el cual, a pesar de que contamos en wolof con el paradigma del imperativo en la construcción de los actos de habla directivos directos, los/las wolófonos/as tendemos a utilizar el acto de habla directivo indirecto las más

---

Español, clubes de Inglés, clubes de Filosofía, clubes científicos, etc. Los círculos o clubes son la prolongación de las actividades y prácticas docentes bajo formas de actuaciones culturales como las proyecciones de filmes, la exposición sobre temáticas de interés, la organización de clases de refuerzo, etc. en conexión con los planes de estudios en cada asignatura.

<sup>122</sup> El Ministerio de Educación Nacional de Senegal está llevando un proyecto piloto de implementación del wolof en la enseñanza primaria.

de las veces (valiéndonos de la perífrasis de obligación personal, la oración interrogativa, el infinitivo, la aserción, etc.) para expresar mandatos o prohibiciones.

El criterio hipotético de la *indirección directiva* se enmarca en las condiciones sociolingüísticas de la *palabra relevante*.<sup>123</sup> (“*wax ju am mana*” en wolof, es decir, la relevancia), la *cortesía* (la “*kersa*” en wolof), la *dignidad* (el “*jomm*”<sup>124</sup> en wolof), la *discreción* (la “*sutura*” en wolof), la *negociación* (el “*masla*” en wolof). Los/las hablantes wolófonos/as lo tienen adquirido por educación y cultura. Funciona como un *filtro regulativo mental* que controla cognitivamente toda la producción directiva (y, por ende, toda la interacción) del/de la hablante a la hora de mandar o prohibir para evitar que los enunciados impositivos se realicen de modo descortés, directísimo sin la “*kersa*” o la cortesía adecuada, sin la “*mana*” o la relevancia, etc.

A este respecto, las normas sociales y culturales determinan de un modo u otro las selecciones verbales de los/las hablantes porque según Fernández Silva, C. (2002),

Contrastar nuestra lengua y nuestra cultura con otras lenguas y culturas es, la mayoría de las veces, la única manera de comprender la importancia de las normas sociales y culturales que rigen la interacción verbal y por lo tanto la selección de las formas lingüísticas, creando diferentes estilos de interacción propios de una lengua. (Fernández Silva, C. 2002, p. 4).

Si bien solo contamos con quince (15) fragmentos de conversaciones en wolof senegalés.<sup>125</sup> (es decir, el 37% de los fragmentos a sabiendas de que el corpus consta de cuarenta (40) fragmentos de conversaciones), las huellas de la *indirección directiva* constituyen una marca idiosincrásica de nuestro wolof senegalés que se caracteriza por su “culture de rapprochement” (Ndao, D. & Bop, A. K. 2016) y su cortesía de solidaridad como en la mayoría de las comunidades socioculturales africanas.<sup>126</sup>

Siempre que estén reunidas las condiciones de cumplimiento del criterio de la hipótesis de la *indirección directiva*, se desactiva en el “*tamiz*” o el *filtro regulativo mental* el

---

<sup>123</sup> Las aportaciones de la teoría de la relevancia, véase Sperber, D., & Wilson, D. (2004, 1994).

<sup>124</sup> Lea “diom” en español.

<sup>125</sup> Véase: el subcapítulo 3.3. Transferencia del wolof en la adquisición de los actos de habla directivos en ELE y especialmente el apartado 3.3.3. Análisis de las interferencias de los actos de habla directivos wolofes en ELE.

<sup>126</sup> En nuestra cultura wolof, siempre evitamos usar la palabra “cruda” y violenta para no ser tildados/as de “acortés” o “jamadi” (en wolof). “Jamadi” significa literalmente ignorar y el que ignore no es descortés, sino es acortés porque desconoce la regla de cortesía por aplicar.

mecanismo paradigmático.<sup>127</sup> de producción del acto de habla directivo directo con el uso del imperativo, el cual es sustituido por un sistema indirecto. Es lo que hace que en todos estos quince (15) fragmentos de conversaciones en wolof, se produzca una interlengua idiosincrásica.

Esta interlengua idiosincrásica que, a la larga, suscita la fosilización de errores pragmáticos por no usar el patrón gramatical del imperativo de orden y de defensa cuando toca enfocar los actos de habla directivos de modo directo en español, se debe subsanar. Es una transferencia negativa pero que puede tener un interés desde un punto de vista metodológico a la hora de proponer un diseño didáctico de los actos de habla directivos en ELE para esta tipología de alumnado.

La HID (una transferencia negativa al ELE, en nuestro caso), cuando se comprueba, es decir, cuando se realiza el mandato con este procedimiento sociolingüístico, va en el sentido de las funciones mitigadoras de la orden por enunciados indirectos directivos (la perífrasis verbal de obligación, la oración interrogativa, el infinitivo, etc.). Cuando se invalida, los/las (inter)locutores/as se contentan con la aplicación de la forma paradigmática del imperativo a los actos de habla directivos (directos).

Utilizar o no utilizar la HID no es sinónimo de que cuando los/las wolófonos/as usamos el imperativo afirmativo o prohibitivo somos descortés o “acortés”. La HID es una alternativa al uso de las oraciones impositivas como existe, por ejemplo, en español, una variedad de actos de habla impositivos indirectos.

Sin embargo, los marcos sociolingüísticos y pragmáticos difieren en ambas lenguas y en esto radica la importancia que representa la HID desde una perspectiva contrastivo-didáctica si cabe proponer un enfoque metodológico que engloba la idiosincrasia directiva wolof y la mentalidad impositiva en los/las españoles/as peninsulares tanto más que, en una y otra lengua, los sistemas tuteantes y de trato de usted no mantienen una simetría total (“nga” frente a tú, “nga” frente a usted, “ngeen” frente a vosotros/as y “ngeen” frente a ustedes).

Estos marcos sociolingüísticos y pragmáticos del wolof senegalés en cuanto a la HID están contemplados desde los cuatro grupos lingüísticos con sus variaciones geográficas (el wolof salum-salum de Kunghel, el wolof baol-baol de Mbacké y el wolof de Tambacunda que culminan en el wolof híbrido de Dakar).

Los/las informantes (inter)locutores/as con diecisiete (17) años como promedio de edades comparten casi las mismas referencias sociolingüísticas; su sociolecto no es el único

---

<sup>127</sup> Los imperativos positivo y negativo.



medio que posibilita la producción de enunciados directivos con la aplicación de la HID. Por ende, aunque la debilidad del corpus no permite sobregeneralizaciones, cabe catalogar el wolof como lengua y cultura de acercamiento, así como lo es el español: desde esta similitud pragmática, se puede ver cómo plantear la transferencia negativa del wolof en los actos de habla directivos para llegar a propuestas de subsanación de las interferencias debidas a la idiosincrasia directiva wolof.

A continuación, examinamos en el siguiente apartado, los resultados de la investigación en consonancia con las interferencias del francés en la toma de las oraciones impositivas en ELE.

#### 4.1.2. Los resultados en sintonía con la transferencia del francés

El francés y el español son lenguas románicas y por ello, la cognación genética entre las dos acarrea una fortísima interferencia mutua porque las propiedades fonológicas, morfosintácticas, semánticas y pragmáticas entre una y otra lengua, las más de las veces, pueden acercarse, aunque haya matices diferentes.

En este sentido, si consideramos la relación simétrica tuteante singular de defensa (*¡No comas este mango, Musa!*), los/las alumnos/as de Tercero A (3º) del CP Juan XXIII tienen adquiridas las condiciones de uso gramatical y sociolingüístico de la prohibición. En este caso concreto de tuteo simétrico, la interpretación del contexto sociocomunicativo que recibe la relación interpersonal desempeña un papel imprescindible por la sencilla razón de que los/las alumnos/as de Segundo LA (2ºLA) del IMT y de Terminal L'1 (TL'1) del IMCMT que fallan, han tomado el tuteo por el trato de usted (*coma* o *coman*) cometiendo un error de contextualización de la defensa tuteante.

En resumidas cuentas, el contexto.<sup>128</sup> de producción del enunciado impositivo (defensivo) se perfila como un dato indispensable con el que debemos contar para interpretar

---

<sup>128</sup> La teoría del contexto ha evolucionado mucho desde la conceptualización de Malinowski hasta estudiosos más contemporáneos como Teun A. Van Dijk (Van Dijk, T. A., 2001). “Algunos principios de una teoría del contexto”. *ALED, Revista latinoamericana de estudios del discurso*, 1(1), págs. 69-81.). Para Malinowski (Malinowski, B. (1923). “The problem of meaning in primitive languages”. En Ogden, C. K., & Richards, I. A. (1923). *The Meaning of Meaning: A Study of the Influence of Language upon Thought and of the Science of Symbolism* (Vol. 29). K. Paul, Trench, Trubner & Company, Limited.: [...] the context of situation is indispensable for the understanding of the words. Exactly as in the reality of spoken or written languages, a word without linguistic context is a mere figment and stands for nothing by itself, so in the reality of a spoken living tongue, the utterance has no meaning except in the context of situation. [...]. Van Dijk, T. A. (2001) plantea una perspectiva reduccionista del contexto con el concepto de **modelo mental** o sencillamente de **experiencia propia** o **compartida** en el sentido de que “La representación mental de la situación comunicativa se hace con un modelo mental específico que llamamos modelo del contexto o simplemente contexto. A diferencia de la situación social, el contexto no es algo externo o visible, o fuera de los participantes, sino algo que construyen

la tipología de error centrada en la confusión del marco situacional de emisión del acto de habla directivo defensivo *¡No comas este mango, Musa!* con la oración impositiva *¡No coma (n) este mango, Musa!*). Puede entenderse el fallo contextual en los/las alumnos/as de Segundo LA (2ºLA) del IMT y Terminal L´1 (TL´1) del IMCMT por la conceptualización en estos/as de un contexto mental que tratan de externalizar por la proyección de un contexto de enunciación de la relación tuteante simétrica defensiva. Desde esta perspectiva, el alumnado wolof francófono senegalés, transfiere del francés al español no solo los aspectos morfológicos y semánticos de su idioma de escolarización, sino también transfiere el contexto de la oración impositiva defensiva: es como si fallaran los/las alumnos/as intralingüísticamente en español, pero con una mirada de reojo hacia la confusión contextual, que interfiere el francés. El criterio de la confusión contextual (CCC, en lo sucesivo) nos valdrá entonces a la hora de planificar la propuesta de subsanación de los errores de los/las aprendientes que adquieren los actos de habla directivos contando con su lengua de escolarización (el francés).

A la hora de centrarnos en la relación simétrica de trato de usted: *¡Hable, Señor Director con nuestro delegado sindical!*, sucede que la mayoría de los/las discentes de Tercero a (3ºA) del CP Juan XXIII, con aplicación del CCC y la transferencia del “vous” francés (TVF, en lo sucesivo) al español, formula un resultado negativo: *¡Hablad, Señor Director con nuestro delegado sindical!* La subsanación del error para una propuesta metodológica eficiente debe hacerse con relación a la distancia tipológica y psicotipológica<sup>129</sup> y la confusión entre el pretérito indefinido y el presente de imperativo (*hable* frente a *hablé*).

---

los participantes como representación mental. Como todos los modelos, también el modelo del contexto se ubica en la memoria episódica (personal, individual) de la memoria de largo plazo (MLP) de los participantes de una comunicación/interacción verbal.” Van Dijk, T. A., 2001, pp. 71-72).

Dooley, R. A., & Levinsohn, S. H. (2007). *Análisis del discurso. Manual de conceptos básicos*. Lima: SIL International Publications, Dallas, TX, 2001. Versión castellana: Giuliana López Torres y Marlene Ballena Dávila) ofrecen el siguiente enfoque del concepto del contexto: “El contexto de algo es la situación en la que algo se incrusta, dentro de la cual es considerado como parte de un todo más amplio. [...] el único tipo importante de contexto es el contexto del que uno es consciente, es posible pensar en el contexto en términos de representaciones mentales: la parte de la representación mental que está vinculada con el concepto en cuestión o lo rodea. Fillmore, C. (1981) usa el término contextualización para hablar del esfuerzo progresivo por parte del oyente para desarrollar una representación viable de un texto. Para un texto dado y un oyente dado, tienen lugar dos tipos de contextualización que a menudo son simultáneos: la interna y la externa. En la contextualización interna, el oyente trata de construir una representación mental del contenido del texto mismo. [...] En la contextualización externa, el oyente trata de entender lo que el hablante trata de lograr al producir el texto, es decir, la intención comunicativa del hablante. Es el contexto del mundo real del texto, una representación mental en la que el mundo textual está incrustado, y por lo tanto incluye al hablante, al oyente u oyentes, y todas las circunstancias que son pertinentes para la finalidad del texto”.

<sup>129</sup> En Tercero (3º) en todos los colegios (públicos y privados) de Senegal, los alumnos estudian la gramática francesa y la gramática española siempre que la opción de la tercera lengua extranjera en Cuarto (4º) sea el español.

En los/las aprendientes de Segundo LA (2ºLA) con menos transferencia del francés al español por lo que atañe a la relación simétrica (usted-usted), la plasmación del “vous” francés al español (*hablad*) y la confusión entre el pretérito indefinido y el presente de subjuntivo (*hablé, hables*) por parte de tres informantes son factores de interferencias negativas cuya interpretación está mencionada anteriormente.

Para los/las informantes de Terminal L'1 (TL'1)<sup>130</sup>, el problema de la TVF francés (*hablad, habléis, hablen*), el CCC (*habla*) y la confusión entre el subjuntivo y el imperativo positivo (*habléis*) constituyen criterios tangibles que podrán guiar la subsanación de los errores y la consecución de una propuesta metodológica que ayude mejor a hacer frente a la interferencia del francés en la adquisición de los actos de habla impositivos desde la perspectiva del francés como lengua oficial de escolarización de los informantes y del español como lengua extranjera.

Cuando cabe aplicar la relación asimétrica (*usted-tú*): *¡Venga a animarnos, Señor! Tenemos un partido de fútbol esta tarde.*, los colegiales de Tercero A (3ºA) del CP Juan XXIII aplican el CCC con un fallo tremendo (*\*Ven o \*Ven usted*). Los/las aprendientes de Segundo LA (2ºLA) del IMT adoptan una actitud positiva en cuanto a la realización de la relación asimétrica (*usted-tú*) aunque un informante aplica el CCC (*\*Vengas usted*) mientras los/las alumnos/as de Terminal L'1 (TL'1) del IMCMT fallan fundamentando su lógica errónea de realización de la relación interpersonal asimétrica (*usted-tú*) en factores diversos. Con los fallos: *\*Vengáis, Venid, \*Venais*, los/las informantes de Terminal L'1 (TL'1) del IMCMT aplican al mismo tiempo el CCC y la TVF. El error *Vengan* corresponde a un CCC con la interferencia del “vous” francés individual que los/las informantes toman por un *ustedes colectivo*. Los/las informantes aplican el CCC a la realización de la relación asimétrica con *Vengamos, \*Venemos y Ven* mientras la interferencia tuteante francesa (ITF, en lo sucesivo) con *Viene y \*Vena* guía esta lógica incorrecta.

En cuanto a la relación asimétrica (*usted-tú*): *¡Apunta la lección, Abdu!*, en los/las discentes de Tercero A (3ºA) del CP Juan XXIII, la TVF (*¡Apuntad!*), la transferencia del imperativo francés tuteante francés (*Apuntas*) y el uso del infinitivo (*Apuntar*) se perfilan como modelos de interlengua para aquellos/as alumnos/as que han fallado a la hora de realizar la relación interpersonal (profesor/a-alumno/a). En los/las aprendientes de Segundo LA (2ºLA) del IMT, no se plantean el CCC y la TVF como modelos interlingüísticos para

---

<sup>130</sup> Ya son mayores de edades por lo que la mente-cerebro no es tan permeable a aductos tan obvios como la asimilación de las propiedades de tratamiento pronominal, porque mientras más crecen los sujetos informantes, más tienden a adoptar un cierto comportamiento psicológico de rechazo de ciertas reglas gramaticales ya aprendidas por lo que se realizó de forma muy temprana el proceso de fosilización de estas.

construir la relación interpersonal asimétrica (*usted-tú*) por lo que los/las informantes plasman positivamente el paradigma del imperativo tuteante singular francés al español con una transferencia del “tú” francés (TTF, en lo sucesivo). El CCC en *Apunte* y *Apunten* en los/las informantes de Terminal TL´1 (TL´1) del IMCMT constituye un uso intralingüístico del trato de usted plasmado en la realización asimétrica tuteante en la que el profesor le tutea a Abdu.

Por lo que atañe a la relación asimétrica *usted-vosotros/as*, los/las aprendientes de Tercero A (3ºA) del CP Juan XXIII se comportan de forma satisfactoria salvo los fallos en *\*A prepara* y *\*Preparoos* que son errores ortográficos inherentes a consideraciones intralingüísticas. En los/las informantes de Segundo LA (2ºLA), la transferencia positiva permite evitar los fallos por lo que todos/todas los/las alumnos/as llegan a dar la respuesta correcta salvo el fallo en *Chicos preparan*: una confusión del vocativo *Chicos* con el sujeto real de *preparar*, es decir, *vosotros*.

La fosilización del fallo relativo al uso incorrecto de *Preparen*, *preparan*, *preparara*, *\*prepareís* en vez de *Preparad* en los/las alumnos/as de Terminal L´1 (TL´1) del IMCMT se explica por el CCC (*Preparen*, *preparan*), el fallo en el empleo del subjuntivo por el imperativo (*\*prepareís*) y un imperfecto de subjuntivo que no corresponde al valor tuteante plural de la relación asimétrica centrada en la interacción entre el profesor (que manda) y Abdu a quien está dirigido el mandato.

En la relación asimétrica (*tú-ustedes*): *¡Señores, póngannos menos trabajos, tenemos una prueba mañana!* en los/las informantes de Tercero A (3ºA), algunos fallos vienen ocasionados por la proclisis (*Nos pongan*) en vez de la enclisis y otros por la aplicación errónea de la enclisis en sintonía con la acentuación gráfica correcta (*pongan nos*, *ponganos*, *pongannos*).

La mala aplicación de la enclisis sigue constituyendo un bloqueo en los/las alumnos/as de Segundo LA (2ºLA) del IMT por lo que muchos transfieren del francés la forma *Pongan nos* sin aplicar debidamente según la sintaxis francesa la unión entre *pongan* y *nos* con un guión (-). Con la ortografía *\*póngannos*, la regla de acentuación no se aplica correctamente por falta de un verdadero dominio de las reglas enclíticas en sintonía con las pautas de la acentuación. Otros/as informantes lo solucionan con la forma *\*ponganos* con incorrecciones relativas a la singularización de la petición dirigida a un/una profesor/a mientras conviene una pluralización del acto de habla directivo dirigido a muchos/as profesores/es.

En los/las informantes de Terminal L´1 (TL´1) del IMCMT, la fosilización del error referido al uso sintáctico correcto de la enclisis en el imperativo de orden es una anomalía cuya terapia resultará complicadísima por lo que los/las alumnos/as, en la mayoría de sus

propuestas, fallan en el uso del tiempo verbal imperativo o aplican la proclisis en lugar de la enclisis.

Por lo que se refiere a la relación asimétrica (*tú-ustedes*), la mala aplicación de la enclisis (MAE, en lo sucesivo) acarrea tras sí muchos fallos relativos a malos usos del paradigma de los tiempos verbales en este tipo de acto de habla directivo, es decir, el imperativo afirmativo.

En resumidas cuentas, el criterio de la confusión contextual (CCC), la transferencia del “vous” francés (TVF), la interferencia tuteante francesa (ITF) o la transferencia del “tu” francés (TTF, en lo sucesivo), la mala aplicación de la enclisis (MAE), etc. son estrategias de interlengua de las que se valen los/las informantes para transferir respectivamente pautas contextuales del francés al español que modifiquen la interpretación que recibe el acto de habla directivo en español. La TVF al español hace borrosa la comprensión de la producción de los/las informantes en español por lo que toman el “vous” por el *usted* o el *ustedes* de forma equivalente sin tener en cuenta la vertiente tuteante del “vous” francés. La transferencia a veces se hace con el “tu” francés que los aprendices toman en español por el *usted*. La MAE parece ser la dificultad mayor a la hora de considerar los actos de habla directivos en consonancia con la enclisis que, por la hipótesis del orden natural de adquisición (Krashen, S. D., 2013), es una regla simple, es como si su internalización en los/las informantes estuviera bloqueada mayoritariamente por factores intralingüísticos e interlingüísticos respectivamente, internos al español y al francés.

En síntesis, los resultados de la investigación demuestran que la idiosincrasia de la lengua materna wolof influye positiva y/o negativamente en el aprendizaje de los actos de habla directivos en español por parte de los/las informantes con el uso de la HID que se enmarca dentro de algunas condiciones sociolingüísticas y socioculturales; mientras el CCC, la TVF, la ITF o la TTF, la MAE, etc. constituyen factores de interferencias que integran criterios pragmáticos, lingüístico-adquisicionales y morfosintácticos, etc.

En sintonía con estas consideraciones, en el apartado siguiente, se pretende analizar la verificación de nuestras hipótesis y pregunta de investigación para orientar la consecución de los objetivos de este estudio a la perspectiva didáctica que pueden ofrecernos nuestras investigaciones relacionadas con las transferencias de la lengua materna wolof y la francesa de escolarización al español en lo que atañe a los enunciados impositivos que analizamos en este trabajo.

## 4.2. Comprobación de las hipótesis, la pregunta y los objetivos de investigación

A continuación, se examina en este apartado la verificación de las hipótesis de partida en sintonía con la pregunta de investigación y los objetivos que pretendemos conseguir en este trabajo.

El análisis de los quince (15) fragmentos de conversaciones en wolof senegalés deja ver que cuando los/las informantes aprenden los actos de habla directivos en español como lengua extranjera en situación de no contacto en el contexto escolar senegalés, aplican (negativamente) la idiosincrasia mitigadora para suavizar los actos de habla directivos en ELE. Por no transferir los aspectos morfosintácticos y morfosemánticos paradigmáticos del imperativo wolof, los/las informantes prefieren valerse de la HID (con la transferencia de las propiedades sociopragmáticas de los enunciados impositivos en wolof) teniendo presente las condiciones sociolingüísticas y socioculturales de su cumplimiento. La cortesía verbal<sup>131</sup> constituye el motivo subyacente para evitar el patrón imperativo en el wolof senegalés. A la hora de adquirir la oración directiva en español como lengua extranjera, los/las aprendientes se basan en esta estrategia de evitación del imperativo wolof para plasmarla al ELE orientando idiosincrásicamente la relación interpersonal directiva con la *indirección directiva* mediante recursos lingüísticos como la perífrasis de obligación personal, la frase interrogativa, el infinitivo, la aserción, etc.

El examen de las seis (6) relaciones interpersonales<sup>132</sup> con relación a las interferencias del francés en los actos de habla directivos en ELE resalta la aplicación por parte de los/las informantes de un cierto número de estrategias interlingüísticas de transferencias positivas y/o negativas del francés al español como lengua extranjera. Estas transferencias se enmarcan en aspectos morfológicos, semánticos y sociopragmáticos (del francés) que los/las informantes plasman al ELE como modelos paradigmáticos transitorios de apropiación de las oraciones directivas. Con el fin de llegar a los enunciados impositivos, interfieren negativamente la

---

<sup>131</sup> Para Kerbrat-Orecchioni, C. (1992, p. 162): « L'excellence d'un énoncé peut tenir à bien des facteurs (sa perfection grammaticale, sa clarté, son élégance, son efficacité ...), qui ne vont pas forcément de pair avec la politesse : on peut exceller dans son discours sans être particulièrement poli, tout comme on peut être poli sans être excellent (si par exemple on pêche par «hyperpolitesse»). »

<sup>132</sup> 1. El alumno Abdu a su amigo de curso Musa (tú-tú) – *¡No comas este mango, Musa!*  
2. Un profesor al director del colegio (usted-usted) – *¡Hable, Señor Director con nuestro delegado sindical!*  
3. Abdu a su profesor (tú-usted) – *¡Venga a animarnos, Señor! Tenemos un partido de fútbol esta tarde.*  
4. El profesor al alumno Abdu (usted-tú) – *¡Apunta la lección, Abdu!*  
5. El profesor de español a los alumnos (tú-vosotros) – *¡Chicos, preparad bien la prueba de mañana!*  
6. El alumno Abdu a unos profesores (tú-ustedes) – *¡Señores, póngannos menos trabajos, tenemos una prueba mañana!*

confusión del contexto de actuación interpersonal directiva (el CCC), la transferencia negativa del “*vous*” francés al español (la TVF), la interferencia del “*tu*” francés (la ITF o la TTF) y la mala utilización de las reglas enclíticas aplicadas al imperativo de orden (la MAE). Estas transferencias del francés al ELE en las oraciones directivas se realizan óptimamente con el francés que funciona débilmente como puente entre el wolof y el español por la cognación lingüística que existe las dos lenguas románicas a la hora de la adquisición de los actos de habla directivos en ELE. De hecho, los/las informantes transfieren más del francés que del wolof al español en el momento de adquirir los enunciados impositivos por la distancia tipológica y psicotipológica.

Grosso modo, con la HID, los/las informantes (del corpus de fragmentos de conversaciones en wolof senegalés) pasan por alto el patrón imperativo wolof y transfieren la idiosincrasia suavizadora de los enunciados impositivos wolof al E/LE. Sin embargo, los/las aprendientes de Tercero A (3ºA) del CP Juan XXIII, de Segundo LA (2ºLA) de IMT y de Terminal L´1 (TL´1) del IMCMT transfieren más del francés (CCC, TVF, ITF o TTF, MAE, etc.) que del wolof (Cenoz, J., 2001) al español como lengua extranjera funcionando débilmente la lengua de Moliere como puente entre el wolof y el español en el momento de adquirir los actos de habla directivos, aunque el francés influye mucho en nuestras actuaciones docentes por la distancia tipológica que mantiene con el español.

Nuestras hipótesis se ven así verificadas en parte (la idiosincrasia suavizadora y las interferencias del francés). No obstante, por los límites del corpus de fragmentos de conversaciones en wolof senegalés y el del test de competencia comunicativa centrado en los enunciados impositivos, no hemos podido demostrar verdaderamente la relación interlingüística bidireccional wolof/francés/español para enterarnos de lo que pasa de verdad en la mente-cerebro sobre cómo los/las informantes procesan los mecanismos interlingüísticos del wolof al español con el puente que podría desempeñar el francés en esta dinámica de adquisición de los actos de habla directivos.

En consonancia con las hipótesis planteadas y verificadas en parte, formulamos la respuesta a la pregunta de investigación constatando que aprenden y asimilan el alumnado wolof senegalés los actos de habla directivos en ELE transfiriendo esencialmente de la lengua nativa wolof la idiosincrasia suavizadora (HID) y máximamente del francés el CCC, la TVF, la ITF o la TTF, la MAE, etc.

De este modo, la consecución de nuestros objetivos de investigación se ve vinculada a las consideraciones interferenciales ya subrayadas. Por la comprobación parcial de nuestras hipótesis de partida y la respuesta positiva a la pregunta de investigación, nos damos cuenta

de que alcanzamos los objetivos conceptuales en este estudio por lo que llegamos a sondear el proceso cognitivo de transferencias por el que pasan los/las alumnos/as para conseguir la toma de los actos de habla directivos en ELE con paradigmas transitorios (recursos interlingüísticos) en wolof y francés. Resulta difícil alcanzar los objetivos procedimentales en este estudio con lo que las escasísimas interacciones en el aula no posibilitan una conversión eficiente del saber (sobre los actos de habla directivos adquiridos mediante transferencias) en saber hacer. De allí que la consecución de los objetivos actitudinales sea casi imposible por lo que el contexto de no inmersión lingüística (ELE en Senegal) no se ofrece a la concreción de las reglas sociolingüísticas subyacentes que gobiernan el uso pragmático de los actos de habla directivos en la lengua meta para fines sociolingüísticos conductistas.

Teniendo presente la discusión de los resultados de la investigación en sintonía con la comprobación de las hipótesis, la pregunta y los objetivos de investigación, en el siguiente apartado, se plantean las consideraciones didácticas del presente estudio.

### 4.3. Perspectiva didáctica

En dicho apartado, examinamos las perspectivas didácticas que nos ofrecen las investigaciones en cuanto a la transferencia del wolof y las interferencias del francés en ELE con respecto a los actos de habla directivos. Desde este punto de vista, analizamos primero las estrategias de subsanación de las interferencias del wolof, luego, los mecanismos de tratamiento de los errores o fallos debidos a la transferencia del francés. Las conclusiones que sacaremos de estas perspectivas de subsanación de los errores nos facilitarán una adecuada propuesta metodológica que pueda ayudarnos a impartir mejor en el futuro el contenido lingüístico de las oraciones directivas al alumnado wolof senegalés francófono.

#### 4.3.1. Perspectiva de subsanación de las interferencias negativas

##### 4.3.1.1. Perspectiva de subsanación de las interferencias negativas del wolof

En (1)<sup>133</sup>, mientras los/las alumnos/as centran su atención en el hecho de que la obligación personal (*debemos hacer esfuerzos*) es un equivalente paradigmático, formal y

<sup>133</sup> 3.3.3.1. Conversación n°1 Cuarto 4°M2B CEM Ibrahima Ba Kunghe:

[...] E — Nañu goorgoorlu lekk [...]

E — Metti na “#torop” “mais” na ñu goorgoorlu lekk jàng “leçons” → [...]



absoluto del imperativo de orden, al/a la profesor/a de ELE le tocará aportar la solución necesaria a partir del planteamiento de la HID. Para subsanar este error de apreciación (desviación del patrón imperativo hacia la perífrasis de obligación personal), el/la docente debe sistemáticamente pasar por alto la expresión de la obligación (im)personal a la hora de impartir los actos directivos directos, aunque por indirección la obligación mantiene el matiz de la imposición.

El/la profesor/a solo debe centrarse en la aplicación del paradigma del imperativo de orden para este tipo de mandato a fin de evitar que los/las alumnos/as transfieran idiosincrásicamente del wolof líneas directrices de la imposición suavizadora que plasman al ELE, fallando así en su intento de querer ser pertinentes mientras ponemos el énfasis en la relevancia del acto de habla directivo que se realiza en las condiciones usuales de la dirección directiva (DD).

Si persiste en los/las alumnos/as el deseo idiosincrásico de transferir del wolof al ELE el patrón mitigador de la perífrasis de obligación personal, al profesor le corresponderá reorientar a los/las aprendientes diciéndoles que intenten reflexionar directamente en español para apropiarse del enunciado impositivo. Y así podrían evitar la interferencia de la lengua materna wolof en el ELE. También, el docente ha de explicarles al alumnado las condiciones sociopragmáticas y pragmalingüísticas en español del uso de este tipo de acto directivo para evitar el desencadenamiento en los/las aprendientes de la HID.

El/la profesor/a debe tener el tacto y la destreza necesarios para no frustrar a aquellos/as alumnos/as muy adentrados/as en la realidad idiosincrásica de su wolof senegalés nativo porque se arriesgarían a fosilizar esta interferencia, así que los/las alumnos/as prestarán atención únicamente en las características morfosintácticas de la obligación personal como el principal recurso lingüístico de la imposición. El/la profesor/a de ELE debe considerar también el factor género y edad a la hora de subsanar este error idiosincrásico con lo que intervienen en este fragmento de conversación más alumnas que alumnos (E en esta intervención es una alumna de quince (15) años). La perífrasis de obligación, analizada desde la perspectiva del tono de voz, traduce un lenguaje femenino caracterizado por una cierta pereza, una cierta entonación leve. Los/las adultos/as son más propensos a utilizar la imposición directa por el factor de poder. Entonces, si el/la profesor/a de ELE tiene presente

---

#### TRADUCCIÓN

*E — Pues, debemos hacer esfuerzos [...]*

*E — Es demasiado difícil, pero debemos esforzarnos por aprender las lecciones → [...].*

en su estrategia de corrección esta interferencia, puede conseguir que los discentes fallen menos en la oración directiva directa en español.

En (2)<sup>134</sup>, el acto de habla interrogativo impositivo del locutor A consiste en la puesta en práctica de la HID; es una *indirección directiva* que interfiere negativamente en la producción de los/las alumnos/as en el momento de emplear el enunciado directivo directo en español. Se tratará por parte del/de la profesor/a de atender a la perspectiva directa de este acto de habla explicando pragmáticamente a los/las discentes que deben aprehender la imposición desde el paradigma del imperativo español, si bien la influencia de la lengua materna wolof nunca dejará de interferir a la hora de plantear la enunciación directiva directa en ELE.

Gramaticalmente, viene al caso la oración interrogativa directiva de A pero sociolingüísticamente no conviene de forma directa en ELE por lo que la idiosincrasia wolof suavizadora no se ajusta a los principios pragmalingüísticos que gobiernan la buena utilización del paradigma del imperativo en ELE.

El/la profesor/a de ELE, sea senegalés (ya sabe de esta marca idiosincrásica de la interlengua sociocultural), sea español (tiene que intentar acercarse a las normas sociopragmáticas del wolof siempre que tenga un alumnado wolof senegalés) debe instruir a los/las aprendientes para que eviten transferir del wolof al español en la medida de lo posible y se centren en la contextualización de la regla imperativa de los actos de habla directivos directos en ELE.

Puesto que influye débilmente el francés como puente en este proceso de transferencia de la idiosincrasia por la HID, el/la profesor/a de ELE tiene un margen de maniobra muy pequeño para basarse en materiales lingüísticos (de la cognación lingüística entre el francés y el español) a partir de los cuales tratará de aportar el tratamiento idóneo.

En (3)<sup>135</sup>, en el uso del giro restrictivo y la despersonalización del acto directo con la forma impersonal indefinida, la mitigación del enunciado directivo (el mandato se acerca más

---

<sup>134</sup> 3.3.3.2. Conversación n°8 Cuarto 4°M2B CEM Ibrahima Ba Kunghe:

[...] A — *Du ngeen wax nak yeen?*

D — *Amuñu luñu wax.*

{AB TEKKARAL} [...]

TRADUCCIÓN

A — *¿No habláis vosotros?*

D — *No tenemos nada que decir.*

{SILENCIO} [...]

<sup>135</sup> 3.3.3.3. Conversación n°10 Cuarto 4°M2B CEM Ibrahima Ba Kunghe:

[...] C — *Yeen du ngeen wax?*

F — *Xaw ma luñuy wax. [...]*

a un consejo) por el uso de la HID (*B — Santu ñu leen leneen ludul jàng. [...] / B — No os mandan sino estudiar. [...]*) se realiza por medio de la oración impersonal indefinida con un giro restrictivo. Parece ser inhabitual en español esta forma de expresar mandato, que mantiene una indirección tocante al patrón gramatical del imperativo.

Para subsanar este error sociopragmático en español marcado por la indirección directiva, el/la profesor/a de ELE debe siempre insistir en que el objetivo primero y principal es estudiar el paradigma imperativo para aplicarlo a la adquisición de los actos de habla directivos. No ha de hacer *tabula rasa* de la transferencia idiosincrásica de la mitigación wolof senegalesa a determinadas oraciones impositivas en ELE sino que debe tener una actitud positiva y receptora ante los/las alumnos ayudándoles a prescindir de las interferencias sociolingüísticas y a apropiarse de la psicología de los/las españoles cuando les toca enunciar la imposición directa.

En (5).<sup>136</sup>, con los préstamos del francés que los/las (inter)locutores/as wolófonos/as parecen emplear inconscientemente, se produce, así desde esta óptica, una alternancia de código o un cambio de código que parte del wolof como *lengua base* con respecto al francés como *lengua injertada* en el enunciado de A en (5). Este cambio de código es fuente de ambigüedad, de interferencia negativa con lo que el hablante A maneja la selección del tiempo verbal adecuado. En este caso, el francés desempeña el papel de puente entre la lengua materna y la extranjera española produciéndose una interferencia con lo que A, en español, toma el presente del indicativo por el imperativo (“*Parlez*”=Habláis). La subsanación de este

---

*B — Santuñu leen leneen lu dul jàng. [...]*

*B — Ngeen sègg jàng daal mo genn yomb. [...]*

TRADUCCIÓN

*C — ¿Por qué no habláis vosotros?*

*F — No sé qué tenemos que decir. [...]*

*B — No os mandan sino estudiar. [...]*

*B — Tenéis que intentar estudiar, es lo más fácil. [...]*

<sup>136</sup> 3.3.3.5. Conversación nº5 Tercero 3ºA2A CEM Moriba Diakité Tambacunda:

*[...] A — “Parlez un peu fort”! [...]*

*B — Wax leen si kaw ma degg léen. [...]*

*D — Waxal!*

*E — Waxal! [...]*

*B — Waaw. Jèlal beneen “thème” lek bu la “intérèsse”. [...]*

*C — Waxal “après” ma wax {KADDU GU SUUFE NDAX BARE KERSA} [...]*

*B — Waxal si kow! [...]*

TRADUCCIÓN

*[...] A — ¡Habláis un poco fuerte! [...]*

*B — Hablad fuerte para que os oiga. [...]*

*D — ¡Habla!*

*E — ¡Habla! [...]*

*B — Vale. Escoge otro tema que te importa. [...]*

*C — Habla, después hablo yo. {HABLA CON VOZ BAJITA POR CORTESÍA} [...]*

*B — ¡Habla fuerte! [...].*

error de confusión de los tiempos verbales debe hacerse lo más temprano posible en los cursos iniciales (Cuarto y Tercero) para evitar una posible fosilización. Por ejemplo, el/la profesor/a de ELE no debería planificar en una misma unidad didáctica la formación del presente del indicativo y la del imperativo, porque en francés el presente del indicativo le “*alimenta*” al imperativo. Si resulta que el alumno A comete el fallo: *Habláis* en vez de *Hablad*, el profesor de ELE tratará de “*desactivar*” en el aprendiz su gramática imperativa francesa y decirle que considere exclusivamente el imperativo español, así la simetría morfológica imperativa entre las dos lenguas románicas sería una falacia que los/las alumnos/as internalizarían transitoriamente para adquirir los mecanismos formales de la conjugación imperativa en ELE.

El/la docente de ELE nunca debe negar categóricamente las interferencias de los/las alumnos/as. Debe usar un lenguaje “diplomático” para que los/las mismos/mismas alumnos/as se den cuenta de sus errores y fallos, descubran sus incorrecciones, etc. A partir de este momento, resultará fácil “recetar la subsanación” tanto más cuanto que el factor *edad* favorece mucho este tipo de fallos porque los/las adolescentes son más propensos a utilizar préstamos del francés que los mayores.<sup>137</sup>

En (6)<sup>138</sup>, A formula con toda la gramaticalidad que requiere la enunciación directiva su mandato tuteante con el paradigma imperativo positivo (*waxal!* / *¡habla!*). Sin embargo, C prescinde del patrón directo del acto directivo (el imperativo afirmativo) y prefiere un acto indirecto interrogativo resultado de una cierta transferencia idiosincrásica de valores sociopragmáticos wolof a ELE. La subsanación de esta interferencia se enmarca en la propuesta didáctica (2).

En (7).<sup>139</sup>, (8).<sup>140</sup> y (13).<sup>141</sup>, la *indirección directiva* con el uso del acto de habla impositivo interrogativo debe subsanarse en función del marco terapéutico propuesto en (2).

<sup>137</sup> La media de edades de los hablantes en esta conversación es de dieciséis (16) años.

<sup>138</sup> 3.3.3.6. Conversación nº6 Tercero 3ºA2A CEM Moriba Diakité Tambacunda:

[...] A — *Waxal!*

C — *Do wax?* [...]

B — *Wax leen si kaw!* [...]

TRADUCCIÓN

[...] A — *¡Habla!*

C — *¿No hablas?* [...]

B — *¡Hablad con voz fuerte!* [...].

<sup>139</sup> 3.3.3.7. Conversación nº8 Tercero 3ºA2A CEM Moriba Diakité Tambacunda:

[...] B — *Xana mënu léen wax? Du ngeen wax si kaw?*

E — *Waaw, waxal!*

B — *Aah wax leen lek! Waxtaan leen ma degg!* [...]

TRADUCCIÓN

B — *¿No podéis hablar? ¿No habláis fuerte?*

E — *¡Vale, habla!*

En (9)<sup>142</sup>, la aplicación de la HID por el locutor B para realizar el acto asertivo directivo indirecto consiste en una interferencia de la idiosincrasia del wolof senegalés en cuanto al pretexto subyacente de los principios sociolingüísticos suavizadores de la imposición en nuestra lengua materna. Igual que en las recomendaciones anteriores, el/la profesor/a de ELE debe siempre tener una lectura profunda y una interpretación crítica de estos tipos de actos de habla para lograr mejor la corrección. El/la docente de ELE les debe hacer tomar conciencia a los/las alumnos/as insistiendo en sus objetivos del uso del imperativo como medio directo principal de la imposición a pesar de la interpretación mitigadora que se justifica por la cultura de acercamiento del wolof senegalés al través de valores y creencias sociolingüísticos.

En (10)<sup>143</sup>, (12)<sup>144</sup> y (14)<sup>145</sup>, la interferencia del acto asertivo wolof como variante de acto de habla directivo indirecto en ELE recibe la sugerencia ya enunciada en (9).

---

*B — ¡Eh, hablad y nada más! Conversad para que os oiga. [...].*

<sup>140</sup> 3.3.3.8. Conversación nº9 Tercero 3ºA2A CEM Moriba Diakité Tambacunda:

*[...] B — Waxal si kaw!*

*D — Do wax?*

*C — Wax leen lek! [...]*

TRADUCCIÓN

*B — Habla fuerte.*

*D — ¿No hablas?*

*C — ¡Hablad y nada más! [...].*

<sup>141</sup> 3.3.3.13. Conversación nº7 Segundo 2ºLA del Instituto de Enseñanza Secundaria de Mbacké:

*[...] B — Ma bayi leen ngeen waxtaan.*

*A — Waaw-waaw ñu waxtaan waaw.*

*§TEKKARAL§ [...]*

*A — ¿Du ngeen wax? [...]*

TRADUCCIÓN

*B — Os dejo conversar.*

*A — Sí-sí, vale, conversamos.*

*§SILENCIO§ [...]*

*A — ¿No habláis? [...]*

<sup>142</sup> 3.3.3.9. Conversación nº1 Segundo 2ºLA del Instituto de Enseñanza Secundaria de Mbacké:

*[...] B — Xaaraal ma bayi leen ngeen waxtaan. [...]*

*B — Wolof-wolof. [...]*

*C — Da ngeen si am “vingt”.*

*C — Ngeen may ma “deux points” man. [...]*

*F — ... Waxleen si Magal gi! [...]*

TRADUCCIÓN

*B — Pues, os dejo charlar. [...]*

*B — Wolof-wolof. (Hablad wolof.) [...]*

*C — Vais a conseguir 20 (en la prueba).*

*C — Me ofrecéis 2 puntos a mí. [...]*

*F — ... ¡Hablad del Magal! [...].*

<sup>143</sup> 3.3.3.10. Conversación nº4 Segundo 2ºLA del Instituto de Enseñanza Secundaria de Mbacké:

*[...] B — Ma bayi leen ngeen eggale. [...]*

TRADUCCIÓN

En (11)<sup>146</sup>, el acto de habla directivo infinitivo con la HID que se verifica por las condiciones mitigadoras ya subrayadas antes es una variante directiva que existe en español. Sin embargo, como cabe expresar la imposición de forma directa con el patrón imperativo, esta interferencia estereotipada wolof ha de subsanarse según un enfoque eficaz que debe tener presente que en español se usa este acto infinitivo con la preposición *a* delante del verbo (en forma infinitiva para mandar). En última instancia, el/la profesor/a, a la hora de la corrección, debe facilitarles a los/las discentes los medios lingüísticos y sociolingüísticos que se aplican mejor a la expresión de mandato de forma paradigmática (el uso del imperativo) en consonancia con la relación interpersonal, aunque la orden se realiza desde una perspectiva colectiva (*nosotros/as*). El/la docente de ELE no debe rechazar de forma categórica la idiosincrasia indirecta wolof ya que es una transferencia negativa. Debe ver en qué medida puede sacar de su característica negativa oportunidades para subsanar los errores cometidos por esta. El acto impositivo infinitivo indirecto se perfila más o menos correctamente en su vertiente pragmalingüística mientras que su faceta sociopragmática (condiciones sociales directas de uso del acto impositivo) carece de la esencia directa tanto más cuanto que los/las

---

*B — Os dejo continuar (la charla). [...].*

<sup>144</sup> 3.3.3.12. Conversación nº6 Segundo 2ºLA del Instituto de Enseñanza Secundaria de Mbacké

[...] *B — Waaa ma bayi leen ngeen waxtaan. [...]*

*D — Jàpp tēwē bayi lek.*

*A — Waa “inch’Allah”!*

*D — Jeema goorgoorlu ba xam.[...]*

*F — Gēñē goorgoorlu lek. [...]*

TRADUCCIÓN

*B — Pues, os dejo conversar. [...]*

*D — Perseverar sin cesar.*

*A — ¡Sí, si Dios quiere!*

*D — A ver, intentamos esforzarnos. [...]*

*F — Esforzarse más y nada más. [...].*

<sup>145</sup> 3.3.3.14. Conversación nº8 Segundo 2ºLA del Instituto de Enseñanza Secundaria de Mbacké:

[...] *B — Ma bayi leen ngeen waxtaan.[...]*

TRADUCCIÓN

*B — Os dejo conversar. [...].*

<sup>146</sup> 3.3.3.11. Conversación nº5 Segundo 2ºLA del Instituto de Enseñanza Secundaria de Mbacké:

[...] *B — Ma bayi leen ngeen waxtaan. [...]*

*A — Jeema goorgoorlu “quoi”. [...]*

*B — Nāfe lek jàng...daara mo gēñē metti ta “gars” yi ñu ngi jàng di si genn. [...]*

*D — Goorgoorlu lek. Dina baax. [...]*

TRADUCCIÓN

*B — Os dejo charlar. [...]*

*A — Tratamos de hacer más esfuerzos, pues. [...]*

*B — Esforzarse por estudiar y nada más...es mucho más difícil el “daara” (la escuela coránica tradicional) y sin embargo la gente estudia allí y llega a salir adelante. [...]*

*D — Solo esforzarse. Todo irá bien. [...].*

(inter)locutores/as son amigos/as y no tienen que hablar con rodeos.<sup>147</sup> El/la profesor/a debe hacerles entender este dato fundamental del contexto de interacción y de la relación interpersonal, para evitar que los/las alumnos/as abusen de la HID que aplican inconscientemente contextualizando la imposición del enunciado impositivo infinitivo wolof como tal en español con todo lo que esta adaptación conlleva de incorrecciones pragmáticas.

En (15)<sup>148</sup>, el pidgin en las intervenciones de B y C [(B — “Changer”leen. [...]/B — *Cambiad. [...]*) y (C — “Changer”leen “thème/C — *Cambiad de tema.*)] es un fenómeno muy frecuente en nuestro wolof senegalés. Aplicamos a predicados wolofes la mezcolanza entre el wolof y el francés con la derivación o la flexión verbal francesa. Con “Changer”leen, es decir, *cambiar* más la desinencia *ad*; acaso haya alumnos/as que no vacilen en conjugar con la forma errónea \**cambiarad*, un uso simétrico de “Changer”leen.

El/la profesor/a de ELE nativo/a de wolof entiende perfectamente este proceso de interlengua y, como en nuestro contexto escolar, el francés es la “base language” con respecto al español, con una esmerada aplicación de la metodología comunicativa, él/ella debe hacerles entender a los/las alumnos/as que “no está permitido el uso de otra lengua diferente del español en el aula de ELE” a pesar de las transferencias. Esto podría permitir subsanar la propensión a recurrir al francés o al wolof cuyas interferencias provocan este tipo de pidgin.

En resumidas cuentas, resulta muy delicado para el/la profesor/a de ELE aplicar el supuesto eficiente para la subsanación de los errores debidos al uso de la HID que acarrea la idiosincrasia que se manifiesta en la mayoría de los casos con recursos sociopragmáticos presentes en los datos sociolingüísticos de los/las wolófonos/as. Los enunciados directivos de todos/as aquellos/as informantes contruidos con la HID, como no corresponden directamente a los actos directivos directos en español, desde un punto de vista gramatical, obstaculizan las

<sup>147</sup> El concepto de *rodeo* viene definido así por Espasa Calpe: “**1.** Manera indirecta para hacer alguna cosa, a fin de eludir las dificultades que presenta. **2.** fig. Manera de decir una cosa valiéndose de circunloquios. **3.** fig. Maniobra para disimular o eludir algo.”, corresponde en wolof a “wiri-wiri”. Una de las marcas características del nuestro wolof senegalés es el rodeo verbal o el “wiri-wiri” cuando toca ir al grano. © Editorial Espasa Calpe, S.A. (2009).

<sup>148</sup> 3.3.3.15. Conversación nº10 Terminal TL2B del Instituto de Enseñanza Secundaria Blaise DIAGNE Dakar  
[...] A — *Da ngeen di wax. “Bisimila”! Kayleen ñu waxtaan.*  
C — *Waxleen “actualité”. [...]*  
B — “Changer”leen. [...]  
C — “Changer”leen “thème; école” la ñi ëpp jël {KADDU YU JAXASO}. [...]  
C — *Ñu jël “chômage”, ã?*

#### TRADUCCIÓN

A — *Tenéis que hablar. (lit. ¡En el nombre de Dios!). Vamos. Venid a charlar con nosotros.*  
C — *Hablad de las noticias. [...]*  
B — *Cambiad. [...]*  
C — *Cambiad de tema, todos han comentado el tema de la escuela {PROPÓSITOS CONFUSOS}. [...]*  
C — *¿Hablamos del paro, no?*

posibilidades de fundamentar las subsanaciones en materiales lingüísticos concretos. Solo se puede contar con abstracciones generalizadoras a partir de los valores sociolingüísticos suavizadores de los actos de habla directivos directos ya destacados anteriormente. Por los límites del corpus de fragmentos de conversaciones en wolof, solo hemos llegado a resaltar los errores de transferencia idiosincrásico-sociopragmática. Sin embargo, seguiremos investigando el tema del papel de la lengua materna wolof de nuestros/as alumnos/as en la realización de los enunciados impositivos en ELE en el futuro. Y de este modo, podríamos encontrar otras formas de interferencias en este proceso de apropiación de la oración directiva directa con el fin de ir por otras estrategias correctoras de los fallos y errores que no deben constituir para el/la profesor/a de ELE “*residuos agramaticales*” que desechar, puesto que son causas (in)dependientes del proceso didáctico endógena y exógenamente.

A continuación, en el siguiente apartado, se tratarán las terapias para subsanar los errores y fallos inherentes a las interferencias del francés en el proceso de adquisición de los enunciados impositivos en ELE.

#### 4.3.1.2. Perspectiva de subsanación de las interferencias negativas del francés

En esta perspectiva de subsanación de los errores debidos al francés en la realización de los actos de habla directivos en ELE, tendremos presente las seis (6) relaciones interpersonales ya destacadas.

- La relación defensiva tuteante (tú-tú)

Los/las alumnos/as de Segundo LA (2ºLA) del IMT y de Terminal L´1 (TL´1) del IMCMT fallan aplicando su estrategia intralingüística (*¡No coma!* o *¡No coman!*), es decir, el CCC, por lo que cometen un error de contextualización de la defensa tuteante. El factor *edad* (Lenneberg, E., 1967) parece explicar la poca “*frescura*” de la mente-cerebro de dichos/as alumnos/as que cuanto más se acercan a la mayoría de edad, tienden a cometer más errores que aquellos/as discentes de Tercero A (3ºA) del CP Juan XXIII que todavía cuentan con la “*frescura*” cerebral. La crisis de la adolescencia con el surgimiento de nuevas ideas vinculadas con la edad de la pubertad tal vez explique que los/las informantes de Segundo LA (2ºLA) del IMT y de Terminal L´1 (TL´1) del IMCMT desvíen su atención del marco cognitivo idóneo en el aprendizaje correcto del acto de habla defensivo.



En el intento de terapia del error, el/la profesor/a de ELE no solo debe insistir en aclararles a los/las alumnos/as las condiciones gramaticales de empleo del tuteo y del trato de usted en español sino también tiene que precisarles los valores pragmáticos del tuteo y del tratamiento formal. La TTF en *¡No coma!* debe subsanarse, con lo que el/la profesor/a de ELE ha de aconsejarles a los/las discentes que eviten utilizar su monitor “adquirido” del francés (Krashen, S. D., 2013) que aplican al español plasmando directamente la segunda persona gramatical (“*tu*” francés) “*Ne mange pas !*” al español *¡No coma!* mientras “*ne + manger en el presente del indicativo en il o elle + pas*” no equivale en español a *no + comer en subjuntivo presente en él, ella o usted* sino que se considera la segunda persona del singular, *tú*.

El/la profesor/a de ELE debe siempre ayudar a los/las aprendientes a “desactivar” su gramática francesa a la hora de adquirir el imperativo español aconsejándoles que reflexionen directamente en español. La otra alternativa sería que partiera del error *¡No coma!* diciéndoles a los/las discentes que contextualicen el acto defensivo en función de la formalidad y la informalidad. Desde esta perspectiva, podrá ir especificándoles la tipología tuteante del enunciado impositivo en esta relación interpersonal defensiva. El aprendizaje memorístico de la conjugación española por parte de nuestro alumnado ocasiona las más de las veces este error y de hecho el/la profesor/a de ELE tiene de vez en cuando que repasar con los/las aprendientes los tiempos verbales de forma inductiva e interactiva para que participen los/las alumnos/as en el proceso de la formación de la flexión verbal en el imperativo, por ejemplo, en el aula de ELE.

En suma, el CCC y la TTF deben convertirse en pretextos correctivos para el/la profesor/a de ELE que no ha de pasar por alto sobre ellos sin comentar a los/las aprendientes su origen y su subsanación para evitar que se fosilicen en ELE.

- La relación interpersonal formal (usted-usted)

En algunos/as informantes de Tercero A (3ºA) del CP Juan XXIII y de Segundo A (2ºLA) del IMT, el CCC, la TVF y la confusión entre pretérito indefinido e imperativo originan errores como *\*¡Hablád, Señor Director con nuestro delegado sindical!*, *¡Hablé!*, *\*¡Hable!* El/la profesor/a ha de subsanar estos fallos dando cabida en sus estrategias correctoras a la distancia tipológica y psicotipológica, y a la confusión entre el pretérito

indefinido y el presente de imperativo (*hablé* frente a *hable*). Debe insistir en que el “vous” francés desde la óptica formal no corresponde al *vosotros/as* tuteante plural español.

La TVF crece más en los/las discentes de Tercero porque siguen aprendiendo la gramática francesa. En francés, las más de las veces, ni entienden los/las alumnos/as cuándo tutear y cuándo tratar de usted. En este sentido, la tarea del/de la profesor/a de ELE resulta más ardua si tiene que considerar dos marcos pragmalingüísticos del uso del tuteo y del trato de usted (francés y español). Ante “tu” y “vous”, el/la profesor/a debe indicarles a los/las alumnos/as que en español las fórmulas de tratamiento honorífico funcionan según la formalidad individual y plural (*usted-ustedes*) y en sintonía con la informalidad individual y plural (*tú-vosotros*). Ha de hacer cuanto sea posible para que los/las alumnos/as no confundan los tiempos verbales (pretérito indefinido, presente de imperativo) y en esto, el uso de la acentuación diacrítica puede ser una “receta” saludable para subsanar lo de *¡Hablé!* y *¡Hable!* El factor *edad* influye más en estos errores que el criterio del género por lo que muchos/as de los/las informantes de Tercero A (3ºA) y de Segundo LA (2ºLA) no tienen la madurez suficiente de la conciencia sociolingüística y pragmática para plantear y entender debidamente la relación interpersonal en sus vertientes tuteantes y de trato de usted.

Para los/las informantes de Terminal L´1 (TL´1), la TVF (*hablad, habléis, hablen*), el CCC (*habla*) y la confusión entre el subjuntivo y el imperativo positivo (*habléis*) deben recibir explicación necesaria por parte del/la docente de ELE de manera que haga todo lo posible para que los/las aprendientes no tomen el “vous” formal francés por el *vosotros/as* informal español.

- La relación interpersonal de poder (tú-usted)

El fallo hecho por los colegiales de Tercero A (3ºA) del CP Juan XXIII (*\*Ven o \*Ven usted*) puede subsanarse en el proceso inductivo de la enseñanza de la conjugación imperativa, con lo que el/la profesor/a de ELE debe insistir en la regularidad y la irregularidad de ciertos verbos en el imperativo, indicándoles a los/las alumnos/as que analicen bien el marco contextual de uso del tuteo y del trato de usted.

El error de ese informante de Segundo LA (2ºLA) del IMT con *\*Vengas usted* debe corregirse a partir de la reconsideración del contexto sociopragmático. Al/a la profesor/a de ELE le tocará pedirles a los/las alumnos/as que eviten reflexionar siempre en francés para plasmarla luego al español porque esto propicia la TTF vinculada al CCC ya que *\*Vengas*

*usted* consiste en la transferencia de “*Viens*” francés que el/la informante confunde con “*Venez*”.

Los fallos: \**Vengaís*, *Venid*, \**Venais* de los/las informantes del Terminal L'1 (TL'1) del IMCMT son inherentes al CCC y a la TVF. En el momento del estudio de esta tipología de actos de habla directivos, el/la profesor/a de ELE debe precisarles a los/las aprendientes que el “*vous*” francés solo equivale a *usted* y *ustedes* formalmente. Querer asignarle al “*vous*” francés el valor de *vosotros/as* desde una perspectiva formal debe evitarse y en esto, el/la docente tiene que jugar un papel importante puesto que como monitor/a puede guiar a los/las alumnos/as en su aprendizaje de forma eficiente y eficaz.

La marca plural del “*vous*” cuando se usa para tratar de *usted* o *tutear* a muchas personas en francés influye negativamente en el error: *Vengan* mientras conviene un *usted*. El CCC y la TVF deben permitirle al/a la profesor/a corregir este fallo. Mientras los/las informantes se basan en el CCC para la realización de la relación asimétrica: *Vengamos*, \**Venemos* y *Ven* y la ITF para *Viene* y \**Vena*, al/a la docente le corresponderá avisarles a los/las alumnos/as que dejen de decir \**venemos* y \**vena*. El co-texto en este acto de habla directivo *tenemos un partido de futbol...* les conduce a los/las discentes a fallar incluyéndose en la realización del enunciado mientras el contexto está bien precisado. El/la profesor/a de ELE ya no debe limitarse a conocer la lengua española que enseña, debe tener presente el francés de los/las alumnos/as que interfiere siempre en el proceso de la realización de los actos de habla directivos. De ahí que tenga toda la información necesaria sobre los/las aprendientes para poder apreciar las estrategias correctivas por aplicar.

- La relación interpersonal de poder (usted-tú)

La TVF (*¡Apuntad!*) en los/las discentes de Tercero A (3ºA) del CP Juan XXIII ha de subsanarse según pautas que se enmarcan en la distinción entre el tuteo y el trato de *usted* en español y la relación de poder en el contexto escolar senegalés. Sucede que los/las alumnos/as ignoran cuándo tutean o tratan de *usted* a sus profesores/as. De hecho, el/la profesor/a de ELE senegalés/a debe siempre tener presente este dato a la hora de aplicar la corrección adecuada al fallo *Apuntad*, por ejemplo, porque los/las informantes solo atienden a la relación horizontal en este acto de habla directivo. La interferencia del imperativo tuteante francés (*Apuntas*) y el uso del infinitivo (*Apuntar*) son modelos de interlengua cuya subsanación debe ser facilitada por la desactivación en los/las alumnos/as de la profunda reflexión en francés

que privilegia la transferencia del imperativo que toma prestado al presente del indicativo su formación defectiva (“*Écris la leçon, Abdu...*” – *\*Apuntas la lección, Abdu...*). A *Apuntar*, solo bastará añadirle la preposición *a* (*a apuntar*) para subsanar el fallo. El CCC en *Apunte* y *Apunten* en los/las informantes del Terminal TL’1 (TL’1) del IMCMT debe recibir la terapia fundamentada en la interpretación eficiente del marco situacional del acto de habla directivo, porque es un uso intralingüístico del trato formal, mientras que, por la relación vertical de poder en nuestro contexto escolar senegalés, conviene la realización asimétrica tuteante en la que el/la profesor/a le tutea a Abdu.

- La relación interpersonal de poder (usted-vosotros)

Para subsanar los dos errores *\*A prepara* y *\*Preparoos* en los/las aprendientes de Tercero A (3ºA) del CP Juan XXIII, el/la profesor/a de ELE debe procurar indicar a los/las alumnos/as la buena ortografía; el/la profesor/a tiene que actuar como *adulto experto* a quien deben imitar los/las aprendientes, porque las más de las veces los/las alumnos/as copian de sus docentes. Es enseñándoles a los/las aprendientes a escribir bien como pueden llegar a redactar bien. Los dos errores son intralingüísticos y, de hecho, la terapia debe venir del sistema. No dependen de la interferencia del francés. La subsanación de los errores de los/las informantes de Segundo LA (2ºLA) *Chicos preparan*, debido a la confusión del vocativo *Chicos* con el sujeto real de *preparar*, es decir, *vosotros/as*, puede realizarse a partir de los datos contextuales de la oración con lo que el/la profesor/a ha de insistir en el valor del vocativo apelativo de *Chicos* para que los/las alumnos/as no lo confundan con el sujeto real, es decir, la perspectiva tuteante del acto de habla con *vosotros/as*.

Con el fallo *Preparen* en unos/unas discentes de Terminal L’1 (TL’1) del IMCMT, la terapia debe venir de la contextualización de la relación de poder entre profesor/a y alumnos/as en nuestro contexto escolar. El/la profesor/a debe inculcarles a los/las alumnos/as esta cultura de la cortesía institucional que no significa restar importancia a los/las aprendientes.

Los errores *preparan*, *preparara*, *\*prepareís* en vez de *Preparad* en unos/unas alumnos/as del Terminal L’1 (TL’1) del IMCMT deben subsanarse por la consideración respectivamente del CCC en *preparan* (porque el/la profesor/a debe asegurarles a los/las alumnos/as que el contexto de la cortesía escolar no coincide con el uso de *ustedes*; y *Chicos*, como apóstrofe, no es sujeto de *preparar*), del imperativo (y no el erróneo subjuntivo en

\**Prepareís*) y del rechazo del subjuntivo imperfecto *Preparara* que no corresponde al valor tuteante plural de la relación asimétrica enfocada en la interacción.

- La relación interpersonal de poder (tú-ustedes)

Grosso modo, en dicha relación asimétrica (*tú-ustedes*), en todos/todas los/las informantes de Tercero A (3ºA) del CP Juan XXIII, de Segundo LA (2ºLA) del IMT y de Terminal L´1 (TL´1) del IMCMT), el/la docente debe hacer hincapié en la enseñanza precisa de la enclisis en estrecha conexión con las reglas de la acentuación gráfica y la distinción entre el uso de los clíticos y el empleo de la proclisis para que los/las alumnos/as no sigan fallando como en *Pongan nos*, *Ponganos*, *Pongannos* y en *Nos pongan*. Con la HON en el Modelo del Monitor de Krashen, S. D. (2013), cabe subrayar que este orden es más o menos subjetivo por lo que una regla más simple puede adquirirse más tarde o una regla más difícil puede adquirirse más tempranamente. Sucede que el imperativo parece ser más difícil que la enclisis. En nuestros planes de estudios del español como lengua extranjera, la enclisis se ubica dentro de un orden “natural” de adquisición porque se estudia en el Curso de principiantes de Cuarto desde las primeras lecciones. Desde esta óptica, mientras los/las alumnos/as la adquieren y después el imperativo, es como si cuanto más se complican las combinaciones morfosintácticas (enclisis en imperativo), más fallan ellos/ellas porque no existe esta regla como tal en francés. Por eso, los/las alumnos/as intentan transferir “*Donnez-nous*” al español, pero sin llegar al final de la lógica de la transferencia porque no ponen en español el guión entre *propongan* y *nos* (\**propongan-nos*). Así pues, la terapia debe ir combinada con la regla enclítica en español, el rechazo de la proclisis y el tratamiento de la transferencia negativa de “*Donnez-nous*” francés al español.

En el caso específico de *Ponganos* con una perspectiva reduccionista del trato de usted plural a un trato de usted singular, la subsanación debe siempre enfocarse en función de la cortesía escolar, la no tentativa por los/las discentes de la transferencia del “*vous*” deferente francés plural que los/las alumnos/as podrían confundir con el *usted* que mantiene la característica formal singular.

En resumidas cuentas, la subsanación de los errores de transferencias del francés al español constituye una tarea difícil que ha de llevarse de forma cíclica, porque en nuestro contexto escolar, aunque se recomienda el uso del enfoque comunicativo para la impartición de las clases de ELE, en la mayoría de los casos, los/las profesores/as privilegian el

aprendizaje memorístico de las reglas de gramática; lo que no favorece la contextualización de las mismas y su planteamiento inductivo-deductivo.

De hecho, en las terapias de los errores señalados en las seis (6) relaciones interpersonales, el CCC, la TVF, la TTF o la ITF, la MAE, la DD, la desambiguación entre el presente de indicativo francés y el imperativo español, entre el pretérito indefinido y el imperativo en español, la consideración de la edad y más o menos del género de los/las informantes, tener en cuenta el francés como lengua de escolarización y no como *lingua franca* de nuestro alumnado, etc. son criterios en los que el/la profesor/a de ELE (nativo/a o no) debe basarse para apreciar las estrategias de subsanaciones que ha de aplicar específicamente a cada tipología de errores. Esto puede permitir enfocar eficaz y eficientemente la propuesta metodológica que mejor nos facilita nuestra tarea docente en lo que se refiere a la impartición de los actos de habla directivos en ELE con este tipo de alumnado senegalés.

#### **4.3.2. Sugerencias metodológicas**

Teniendo presente los enfoques teórico-psicolingüísticos centrados en la ASL, las teorías sobre las interferencias de la lengua materna y sobre la adquisición de la lengua extranjera (en nuestro caso el wolof y el francés en sintonía con el español como lengua extranjera), los resultados facilitados por la presente investigación con el corpus de fragmentos de conversaciones en wolof senegalés y el de test de competencia comunicativa centrado en los enunciados directivos, en contexto de no inmersión lingüística (ELE en Senegal), etc., nuestras propuestas metodológicas consistirán en destacar pautas específicas para mejorar nuestra docencia en lo que se refiere a los actos de habla directivos especial y generalmente en la enseñanza/aprendizaje del ELE.

1. El análisis de los errores debidos a la interferencia idiosincrásica wolof senegalesa y las transferencias del francés al español en cuanto a los actos directivos ya no deben centrarse en consideraciones únicamente lingüísticas, porque factores extralingüísticos siempre fluctúan dentro de la interferencia entre el wolof y el español, entre el francés y el español o entre el wolof y el español con el francés como puente interferencial. Desde esta perspectiva, el contraste lingüístico y cultural o mejor dicho la lingüística contrastiva y la pragmática intercultural deben ofrecernos más datos para la reflexión si queremos focalizar y orientar mejor nuestra actuación docente. El estudio de las transferencias de los actos de habla directivos wolofes al español parte de la HID, es decir, de datos culturales. La quintaesencia

de estos datos culturales estriba en la idiosincrasia directiva que se enmarca y se aprecia dentro de factores extralingüísticos en estrecha realación con el sistema lingüístico. Así pues, la distancia tipológica entre el wolof senegalés y el español peninsular no evidencia el uso de datos lingüísticos paradigmáticos para llevar a cabo el análisis de los errores.

De hecho, el/la profesor de ELE que lleva la ardua tarea de impartición de los actos de habla directivos a un alumnado wolófono y francófono senegalés, debe ser un/una conocedor/a de la mentalidad y la sociolingüística de los/las senegaleses/as.<sup>149</sup> para conectarlas con el funcionamiento del tuteo y del trato de usted en francés y para llegar a prevenir o subsanar los eventuales errores en el proceso de la enseñanza/aprendizaje de los actos de habla directivos en ELE.

2. La distancia genética y psicotipológica entre el francés y el español debe constituir un criterio fundamental para orientar, prevenir y eventualmente corregir los errores de los/las alumnos/as. Las transferencias del francés al español son inevitables, porque siendo la lengua de Moliere la primera lengua “*instalada*” en los/las alumnos/as, de un modo u otro, forzosamente se operan interferencias. El buen conocimiento por parte del/de la profesor/a de ELE de los sistemas (francés y español) puede propiciar terapias saludables centradas en la distancia tipológica y psicotipológica (Cenoz, J., 2001).

El CCC, la TVF, la TTF o la ITF y la MAE (en estrecha sintonía con la HID) ya se convierten para nosotros en instrumentos teóricos de diagnóstico, de clasificación, de análisis y de tratamiento de los errores.

3. Un buen análisis de las necesidades lingüísticas, de los objetivos a corto, medio y largo plazos y de la motivación intrínseca y extrínseca del alumnado podría facilitar la toma de decisiones eficientes para una programación eficaz de los contenidos didácticos (la acentuación, la enclisis, las fórmulas de tratamiento pronominal, la deixis y el vocativo, los imperativos, los actos de habla directivos, etc. por ejemplo) con respecto a la lengua materna, la lengua primera o segunda y la lengua extranjera que se adquiere.

Las más de las veces, los libros de textos son diseñados con un enfoque en los valores lingüísticos, pragmáticos y socioculturales de la lengua meta. En este sentido, el contexto de diversidad lingüística en el que se realiza la docencia del ELE en nuestro país debería ser un dato imprescindible para los/las editores/as.

4. La presente investigación podría suscitar más reflexiones para el diseño de una “pragmagramática” de los actos de habla directivos enmarcada en parámetros plurilingüísticos

---

<sup>149</sup> Debe serlo también para el francés y el español, por la dimensión “trilingüística” e incluso “cuatrilingüística”.

(wolof senegalés, francés y español peninsular), porque la metodología comunicativa no se ofrece para el uso de otra lengua que no sea la meta en el aula de ELE.

5. Las aportaciones teóricas facilitadas por el presente trabajo podrían ayudar a investigar más el tema de la *gramática cognitiva* en sintonía con la *neurolingüística* para estudiar más detenidamente el comportamiento de la mente-cerebro de los/las alumnos/as a la hora de aprender/adquirir los actos de habla directivos y, por ende, la actitud mentalista de los/las (inter)locutores/as ante la enunciación impositiva.

6. Los instrumentos teóricos manejados y los que provienen de esta investigación deberían posibilitar reconsiderar el binomio *lengua/cultura* desde una perspectiva antropológica y desde la óptica del análisis del discurso partiendo de un enfoque pragmático intercultural (wolof, francés, español) de los actos de habla.

7. Los/las investigadores/as y profesores/as de ELE, debemos reflexionar sobre la creación de manuales de ELE para nuestro alumnado senegalés, porque hasta la actualidad, salvo el libro de textos *Horizontes* diseñado por autores marfileños y usado en Senegal, tras más de medio siglo de enseñanza-aprendizaje del español en nuestro país, ni siquiera hemos llegado a elaborar un libro de textos, mientras el español como lengua extranjera en el colegio y en el instituto de secundaria cuenta cada día con más alumnos/as. Los manuales de gramática que empleamos en el aula de ELE en Senegal no tratan el imperativo teniendo presente la(s) lengua(s) materna(s) y el francés. Las más de las veces son manuales que nos vienen de Francia con contextos franco-españoles que no dan cabida a nuestra cultura senegalesa en la programación de las unidades didácticas. Sugerimos que nuestra investigación y las de los/las otros/otras especialistas senegaleses/as en ELE puedan servir para arrancar la reflexión acerca de cómo llegar a proponer una gramática didáctica ELE para alumnos/as senegaleses/as, un(os) libro(s) de textos para este tipo de alumnado, un(os) cuaderno(s) de actividades y un(os) libros(s) de los/las profesores/as.

8. En esferas más institucionales, vemos que nuestro profesorado de español (en Senegal) necesita más bagaje, especialmente tocante a aspectos metodológicos y socioculturales del español como lengua extranjera. Desde esta óptica, los Gobiernos de Senegal y España podrían ayudar a los/las profesores/as senegaleses/as de ELE no nativos/as a realizar viajes de estudio.<sup>150</sup> para la inmersión lingüística y cultural por lo que muchos/muchas de los/las colegas de ELE en Senegal, por el aprendizaje libresco y literario

---

<sup>150</sup> Antes, sí que los/las profesores/as de ELE de Senegal gozaban de viajes de estudios para cursos de verano en España, pero hace tiempo que ya no hay. Los escasos viajes que pueden conseguir los/las profesores/as de ELE son otorgados hoy por la AECID mediante aplicación en línea a través de su sede electrónica.



del español, no tienen la vertiente sincrónica del español actual que se usa en España. Tienen una competencia lingüística (gramatical) bien asentada, pero a veces la adecuación léxico-pragmática plantea problemas.

9. La autoridad educativa senegalesa y la AECID deberían ayudar a los/las profesores/as y al alumnado a disponer de más materiales didácticos (libros de textos, cuadernos de actividades, libros del/de la profesor/a, materiales multimedia, etc.), porque escasea la documentación necesaria para impartir las clases de ELE. Las más de las veces, los/las profesores/as se contentan con fotocopiar materiales y recursos mientras poquísimos colegios e institutos disponen de bibliotecas bien equipadas con manuales de ELE, de laboratorio de lenguas, etc.

10. La oferta de formación docente en la FASTEF, la única institución pública senegalesa autorizada para capacitar y formar a profesores/as de ELE, podría incorporar en los planes de estudio asignaturas relacionadas con la lingüística (aplicada). Las tres ofertas capacitadoras del CAE/CEM<sup>151</sup>, del CAEM<sup>152</sup> y del CAES<sup>153</sup> no tienen asignaturas como gramática didáctica o ELE (se imparte la gramática normativa solo en el CAE/CEM) y tampoco lingüística aplicada. Los/las profesores/as de ELE con estas diferentes titulaciones imparten las clases a menudo sin una fundamentación teórica y teórica de los contenidos didácticos (de los actos de habla, en nuestro caso), porque la capacitación facilitada se realiza con una bibliografía no muy desarrollada en ELE.

En suma, las sugerencias metodológicas son propuestas que pueden ayudar a orientar mejor, en un futuro próximo, decisiones relativas a la presente investigación y, por extrapolación, a temas afines a la misma, así como a la continuación de las indagaciones sobre la transferencia interlingüística con base a las tres lenguas (wolof, francés y español).

---

<sup>151</sup> Es una titulación profesional para ser profesor/a de francés y español en el colegio.

<sup>152</sup> Esta titulación permite ser profesor/a de español en el colegio, aunque en la práctica muchos/as de estos/as titulados/as dan clases en los institutos por lo que escasean los/las catedráticos/as de institutos.

<sup>153</sup> Es la titulación que autoriza ser catedrático/a de instituto.

# **CAPÍTULO 5**

## **CONCLUSIONES**

## 5. CONCLUSIONES

A la hora de sacar las conclusiones de este estudio, hay que precisar que nos ha tocado llevar las reflexiones sobre un tema difícil de aprehender por la bipolaridad de las cuestiones interferenciales que se refieren, por una parte, al wolof senegalés y, por otra parte, al francés como lengua oficial de escolarización en nuestro sistema educativo.

La especificidad de Senegal estriba en que contrariamente a otros países francófonos donde no hay una lengua nacional que se usa como *lingua franca*, el francés juega ese papel en la mayoría de los casos; mientras que nuestro wolof nacional desempeña por sí solo el estatuto de *lengua vernácula* frente a las demás lenguas nacionales codificadas.

Desde esta óptica, aunque el francés es el idioma oficial de Senegal, socioculturalmente nos parece más idóneo asignarle la categoría de lengua extranjera “primera” porque todos/todas nuestros/as informantes tienen ya su idioma nativo diferente del francés. El inglés viene como segunda lengua extranjera por lo que se estudia a partir del primer curso en el colegio (Sexto, 6º). El español se sitúa en tercera posición como lengua extranjera. Señalemos que por la “base language hypothesis” (Chandrasekhar, A., 1978), no hemos contado con la interferencia del inglés en el proceso de aprendizaje de los actos de habla directivos en ELE por nuestros/as alumnos/as sí bien transfieren de vez en cuando del idioma de Shakespeare modelos léxicos al español.

La adquisición del ELE por el alumnado wolof senegalés, por lo que atañe a los enunciados impositivos, ha despertado en nosotros la necesidad y la curiosidad investigadora para pasar revista a un cierto número de estudios teóricos centrados en la lingüística contrastiva a través del AC, del AE, de la IL, de la PIL, del AIL, etc.

También, hemos contado con la relevancia de la lingüística aplicada ((Luis González Nieto, L. G. (2001), Marín, F. A. M. (2004), Santos Gargallo, I. (2010)) como medio para solventar problemas relacionados con el lenguaje y, en nuestro caso concreto, la búsqueda de soluciones plausibles a la problemática de las transferencias del wolof y del francés en el proceso de adquisición de la oración impositiva en ELE.

El conductismo (Skinner, B. F., 1981, 1974) nos ha inspirado en su esencia de repetición e imitación de hábitos lingüísticos y, cotejando su papel en el proceso didáctico con la dinámica de las transferencias, cabe señalar que las interferencias son en cierta medida procedimientos repetitivos e imitadores de modelos de los sistemas adquiridos (la HID y la TVF, por ejemplo).

De ahí el enfoque Krashen, S. D. (2013) y su Modelo del Monitor cuya aplicabilidad obedece a los criterios del conocimiento de la regla en la que actúa el monitor, la gramaticalidad y la corrección de esta y el tiempo suficiente para que pueda desencadenarse la operación monitora.

Tampoco la repetición de hábitos lingüísticos hasta apropiárselos para usarlos en la interacción les conviene a los interaccionistas que optan por las palabras del “adulto competente” o “experto” como modelos de aductos para que haya interacciones constructivas entre el/la aprendiente/adquiriente y el/la docente, por ejemplo. Los aductos lingüísticos se adaptan al nivel del/de la adquiriente o aprendiente con lo que se habla de la “lengua maternal” o la “lengua del cuidador” (Baralo, M., 2011).

La fundamentación teórica de este trabajo ha tenido en cuenta, también, investigaciones más actualizadas sobre la hipótesis de la interlengua con las indagaciones de Liceras, J. M. (2009) y Liceras, J. M., & Lourdes, D. (2000) a través de la lingüística adquisicional, que mantiene una estrecha relación con la teoría de la interlengua y/o la teoría de la transferencia lingüística, que se arraigan en el Análisis contrastivo ((Fries, C., 1945), (Lado, R., 1957) y en el Análisis de errores.

Hemos extraído obtenido ventajas óptimas de la hipótesis de la interlengua (IL) con las contribuciones científicas de Selinker, L. (1972) que parecen validar este concepto teórico frente al “approximative system” o el sistema aproximado de Nemser, W. (1971), a la “transicional competence” o la competencia transicional de Corder, S. P. (1967).

Nos han sido muy útiles, también, De Angelis (1999) y su investigación sobre la interlengua, y la investigadora Cenoz, J. (2001), estudiosa de la distancia tipológica, un instrumento que nos ha valido en el análisis de las transferencias entre el wolof y el español, así como entre el francés y el español.

Así mismo, Tarone, E. (1983, 1982, 1979) que enuncia su “Chameleon Model” o el Modelo del Camaleón para tener presente la variación de diferentes tipos de aspectos de la competencia de producción discursiva del/de la alumno/a.

También, Chandrasekhar, A. (1978) que resalta la “base language hypothesis” en sintonía con la cognación lingüística que desactiva la “mother tongue” o lengua materna en nuestro caso concreto.

De Vildomec, V. (1963), hemos tomado la “psychological similarity”, una herramienta teórica que nos aclara sobre la didáctica comunicativa del francés y del español en nuestro contexto escolar senegalés.

Al planteamiento teórico de este estudio se suma la metodología de investigación. Una metodología de investigación empírica basada en los enfoques cualitativo (corpus de fragmentos de conversaciones en wolof) y cuantitativo (corpus del test de competencia lingüística centrado en los actos de habla directivos en ELE) con trabajos de campo que nos han permitido construir los corpora en los cuales hemos fundamentado el análisis de los procesos de transferencia del wolof y del francés por lo que atañe a la toma de los actos de habla directivos en ELE por el alumnado senegalés con *lengua vernácula*, el wolof y *lengua de escolarización*, el francés.

Nuestro interés por el eclecticismo teórico-teórico nos ha permitido pasar revista a todos esos enfoques orientados hacia la lingüística contrastiva con el propósito de analizar las transferencias del wolof de Senegal y del francés en la adquisición de los actos de habla impositivos por nuestro alumnado.

No obstante, nos parece ser novedoso y original este trabajo por lo que casi no hay estudios en este sentido realizados por investigadores/as senegaleses/as salvo unas publicaciones de artículos ((Ndao, D. & Bop, A. K., 2016), (Diop, P. M., 2012, 2007, etc.) de carácter más lingüístico sobre un análisis comparativo de las formas de comportamiento y de cortesía verbal entre el wolof de Senegal y el español peninsular (para el primero) y contrastivo sin dar cabida a la *lingua franca*, *el wolof* (para el segundo).

Los/las pocos/as estudiosos/as de ELE orientan su investigación hacia temas literarios (Ndoeye, E. H. A., 2008), temas que versan sobre el ELE sin tener en cuenta la vertiente de las transferencias (Gueye, C., 2014), o temas sobre la didáctica del español como lengua extranjera con facetas interferenciales entre el francés y el español que no dan cabida a los actos de habla directivos (Diop, P. M., 2012, 2007).

El estudio propiamente dicho de las transferencias del wolof senegalés al español peninsular en cuanto a los enunciados impositivos por nuestro alumnado ha sido precedido del planteamiento del concepto del acto de habla (Austin, J. L., 1962) desde las perspectivas gramatical (Bosque, I. & Demonte, B. V., 1999), pragmática (Haverkate, H., 1998, 1994, 1979), y de la filosofía del lenguaje ((Searle, J. R., 1976), (Vanderveken, D., 1988)).

También, se ha tenido en cuenta la perspectiva morfológica del imperativo wolof en consonancia con las fórmulas de tratamiento honorífico en wolof ((Faye, S., 2012), (Diouf, J. L., 2001), (Fal, A., 1999), (Kobes, A., 1869), (Boilat, A., 1858), (Ndao, D. & Bop, A. K., 2016)) para relacionarla con las propiedades formales del imperativo español en estrecha sintonía con las fórmulas de tratamiento tuteante y de trato de usted en el análisis de la transferencia del wolof en los quince (15) fragmentos de conversaciones en wolof senegalés.

Dicho análisis nos ha permitido destacar la utilización por los/las informantes del instrumento de la *indirección directiva* para esquivar el patrón del imperativo wolof en el planteamiento de los actos de habla directivos por las razones sociolingüísticas y pragmáticas subrayadas. La transferencia de esta idiosincrasia directiva indirecta al ELE puede ocasionar interferencias con la aplicación de la HID a los actos de habla directivos directos y paradigmáticos en ELE.

Por lo que atañe a las interferencias del francés en la adquisición de los enunciados impositivos en ELE, tras analizar los fundamentos morfológicos de los imperativos en francés y en español con lo que se refiere a los matices entre ambos modos en ambas lenguas, en lo que concierne la consideración del vocativo y las fórmulas de trato tuteante y formal, hemos estudiado los errores de transferencias al través de seis relaciones interpersonales para clasificarlos en función de los factores del CCC, la TVF, la ITF o TTF, la MAE, la confusión entre el subjuntivo y el imperativo o el pretérito indefinido y el imperativo.

De los dos análisis de las transferencias (wolof y francés), hemos sacado la conclusión de que la similitud genética privilegia más interferencias entre las dos lenguas románicas (francés/español) que entre el wolof y el español; lo que nos posibilita valorar la investigación en la discusión de los resultados de las indagaciones prácticas antes de verificar las hipótesis planteadas, responder a la pregunta de investigación y considerar los objetivos conseguidos o no conseguidos. El paso siguiente ha consistido en proponer terapias para subsanar los errores y sugerir pautas metodológicas en la perspectiva de este presente estudio.

La discusión de los resultados de la investigación acerca de la transferencia del wolof en la toma de los actos de habla directivos en ELE ha girado en torno al tratamiento procesual, cognitivo y mental de las estrategias activadas por los/las alumnos/as, para seleccionar la tipología directiva que mejor vehicule el sentido de la filosofía sociolingüística de los/las wolófonos/as cuando quieren mandar.

La manifestación en español del uso de la interlengua idiosincrásica se realiza en función de la valoración de nuestra indagación del instrumento teórico de la HID con recursos lingüísticos como la perífrasis de obligación, la oración interrogativa, el infinitivo, la aserción, etc. La HID se cumple según condiciones sociolingüísticas ya ancladas en la mente-cerebro de los/las alumnos/as y según la edad; sucede que cuanto menores son los/las hablantes/as (adolescentes, por ejemplo) más tienden a aplicar el principio sociolingüístico de la *indirección directiva*.

El límite de nuestro corpus está en que no hemos recogido el lenguaje adulto para comprobar cómo los mayores expresan los actos de habla directivos, puesto que ya se han

apropiado de las reglas sociolingüísticas, sociopragmáticas y pragmalingüísticas de la mitigación directiva y ya las han asimilado. Queda pendiente este estudio para investigaciones posteriores.

En cuanto a la valoración de las interferencias del francés en la toma de los actos de habla directivos, un obstáculo muy frecuente que frena la plena apropiación de la oración directiva radica en la TVF, por lo que, desde una perspectiva trilingüística (wolof, francés y español), la asimetría de las fórmulas de tratamiento pronominal dificulta el uso eficiente del tuteo y del trato de usted en español cuando los/las aprendientes los transfieren del francés cuyo “*vous*” es a la vez un tuteo plural (*vosotros/as*), un *usted* y un *ustedes*.

La transferencia se complica más cuando los/las alumnos/as quieren usar la lengua materna (nativa) en el proceso interferencial hacia el español con puente en el francés, porque la lengua wolof solo cuenta con un *tú* tuteante y formal singular (“*nga*”) a pesar de que va estilándose la forma deferente plural “*ngeen*” como un *usted* (Ndao, D. & Bop, A. K., 2016).

La discusión de los demás resultados de la investigación pone de relieve factores como el CCC porque la puesta a disposición de los/las informantes de la situación discursiva, en vez de facilitar un empleo racional del contexto conversacional, dificulta la reflexión de los/las alumnos/as ya que la deixis personal les induce a cometer errores de contextualización de las relaciones interpersonales en las seis oraciones impositivas del test de competencia lingüística centrado en los enunciados impositivos.

La TTF (o la ITF), que plantea menos dificultades en los/las informantes, de vez en cuando, obstaculiza el proceso interferencial porque la marca defectiva del imperativo sea en francés, sea en español, hace que los/las aprendientes tomen muy a menudo la segunda persona del singular del presente de indicativo como un equivalente del imperativo tuteante singular español.

Cuando cabe expresar el mandato con la introducción de la enclisis en el acto de habla directivo directo, la MAE se presenta como una dificultad mayor en todos/todas los/las informantes y, como ya explicamos detalladamente, a los contornos de esos obstáculos se suman los de la confusión de ciertos tiempos verbales (subjuntivo presente/imperativo y pretérito indefinido/imperativo) en los/las alumnos/as.

La actitud de los/las informantes de Tercero (3º) y Segundo (2º) parece ser más positiva ante la resolución de los ejercicios en las seis relaciones interpersonales mientras en los/las informantes de Terminal, la fosilización está a punto de madurar porque dichos/dichas aprendientes ya tienen alcanzada la mayoría de edad y algunos adultos tienden a experimentar una cierta actitud de rechazo, porque su frescura cerebral va disminuyendo por el fenómeno

de la crisis de la adolescencia y el de la ansiedad y la angustia que caracterizan el curso de Terminal en el cual les espera a los/las alumnos/as el examen final del bachillerato.

En sintonía con las valoraciones de los resultados de la investigación, el planteamiento de nuestras hipótesis de partida se ha comprobado positivamente, si bien hemos contado con pocas posibilidades de demostrar el papel *punte* del francés en el proceso de la transferencia del wolof al ELE en cuanto a los actos verbales directivos. Existe este *punte*, pero tal vez por la debilidad del corpus wolof, solo conseguimos encontrar casos de transferencia mediante dicho puente con el pidgin en *Parlez fort!* que es sin duda alguna una transferencia de “*Waxaleen si kaw!*” que, por un proceso traslaticio interno, se externaliza en el uso del *punte*.

La validez de las hipótesis corrobora la respuesta positiva a la pregunta de investigación. Sin embargo, la consecución de los tres tipos de objetivos planteados solo se limita a la de los objetivos conceptuales por motivos obvios ya destacados.

Ante esta perspectiva de comprobación de la hipótesis, de respuesta a la pregunta de investigación, de la consecución (o no) de los objetivos, teniendo presente la discusión de los resultados del estudio, hemos tratado de proponer la subsanación de los errores cometidos por los/las informantes a partir de claves teóricas y criterios terapéuticos descubiertos a lo largo del análisis de dichos errores. La realidad de las clases podría ayudar a tratar mejor las terapias porque adoptamos ante los errores la perspectiva del/de la investigador/a que ve a distancia los fallos y no la del/de la profesor/a en situación de práctica docente.

A pesar de haber llegado a encontrar algunas huellas interferenciales entre el wolof senegalés y el español peninsular como LE, por una parte, y el francés y el español por otra parte, por lo que concierne la adquisición de las oraciones impositivas en ELE, si bien indagamos en un tema con una cierta novedad, una cierta originalidad y una aproximación innovadora en nuestro contexto escolar, observamos que la perspectiva empírica de este estudio tiene límites, porque tiene una orientación unidireccional ya que les “*echamos la culpa*” a los/las informantes alumnos/as a propósito de todos los errores cometidos. Los corpora de fragmentos de conversaciones en wolof senegalés y de test de competencia lingüística centrado en los enunciados directivos pasan por alto la responsabilidad de los/las profesores/as de los/las informantes en los fallos cometidos. Y es verdad que, de un modo directo o indirecto, los/las docentes están implicados en este proceso que causa los errores desde la óptica metodológica.



Una tipología de encuesta dirigida a los/las profesores/as sobre las dificultades pedagógicas y los problemas de transposición didáctica de los imperativos podría llenar el vacío creado por los límites de nuestro trabajo de campo.

También, la grabación audiovisual de algunas secuencias significativas de las clases impartidas por los/las profesores/as centradas en el estudio de los imperativos sería un trabajo de campo ideal para tener la vertiente interactiva en el análisis de los errores de los/las alumnos/as con la presencia efectiva del/de la docente que intentaría aportar la corrección necesaria.

La creación de un corpus de actos de habla directivos a partir de las pruebas del examen del bachillerato en la base de datos de la Oficina del Bachillerato de la Universidad Cheikh Anta Diop de Dakar (encargado de organizar el examen del bachillerato) podría ayudar a disponer de materiales de experimento, pero con exclusión porque solo los/las alumnos/as de Terminal serían concernidos como informantes.

Tiene límites nuestra tarea empírica, pero, aunque hay muchas alternativas para superarlos, cabe subrayar que nos ha tocado investigar un tema difícil casi sin disponibilidad de bibliografía en la vertiente wolof. Muy humildemente, pensamos que hemos abierto un paso en este campo todavía novedoso en nuestro contexto escolar y seguiremos investigando más la problemática planteada en este estudio.

En este sentido, pensamos haber aportado un poco al vasto campo ELE con nuestra investigación.

Primero, nos hemos animado a cuestionarnos sobre el papel del wolof senegalés en la comisión de errores en la toma de los actos de habla directivos en ELE; un planteamiento muy novedoso que se suma a las indagaciones de Diop, P. M. (2012, 2007), como uno de los/las mejores investigadores/as senegaleses/as en ELE.

Con nuestra aproximación al papel del wolof en la toma de los actos de habla directivos en ELE, nos hemos encontrado la clave del filtro regulativo mental que podríamos asimilar a un cierto “*espejo de la mente*”<sup>154</sup>, un cierto monitor o “corrector” mitigador o suavizador de la fuerza impositiva del acto de habla directivo. Lo designamos con el concepto teórico de la HID, una hipótesis que, en consonancia con “la culture de rapprochement”<sup>155</sup> de la lengua wolof senegalesa, se cumple o se incumple en función del contexto de actuación

---

<sup>154</sup> Marlon Gamarra (publicado el 6 enero de 2015). *Ignacio Bosque, el arquitecto de las palabras (entrevista)*. [Vídeo]. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=4wZFRurJYBE> [Fecha de consulta: 20 de diciembre de 2018].

<sup>155</sup> La cultura de acercamiento.

discursiva y según las elecciones sociolingüísticas y pragmáticas de los/las hablantes y oyentes. Pero, el cumplimiento de la HID parece llevarse al incumplimiento porque somos una cultura de acercamiento que funciona con muchos eufemismos, mucha *indirección* o muchos rodeos por el principio de la “*masla*” o del *diálogo senegalensis*.

Como profesores/as de ELE no nativos/as, pensamos modestamente que la HID (generalizable a otra tipología de actos de habla además de los directivos) puede valernos a la hora de acercarnos a la impartición de clases a este tipo de alumnado wolof senegalés, a la hora de diseñar una propuesta didáctica destinada a este tipo de alumnos/as y a la hora de realizar un análisis de necesidades para este tipo de aprendientes.

Nuestro planteamiento de las interferencias de la lengua francesa en la toma de los enunciados directivos nos ha permitido hallar un cierto número de herramientas teóricas para analizar los errores cometidos por los/las informantes y subsanarlas a partir de las mismas. El hallazgo mayor ha consistido en la TVF, una clave teórica para cerciorarse de lo que pasa en la mente de los/las discentes cuando les toca considerar el trato de usted español partiendo de su sistema adquirido del francés (*el “vous”*).

Sucede que nuestros/as alumnos/as tienen un débil dominio pragmático en francés acerca del tuteo y del trato de usted. Parece estar más asentado este dominio pragmático en wolof por la univocidad del “*nga*” (*tú y usted al mismo tiempo*). Las confusiones en la mente-cerebro de los/las alumnos/as por lo que atañe al perfecto dominio del trato de usted en español se vinculan con las vacilaciones de los/las aprendientes a la hora de plantear el trato de usted en francés. Desde esta óptica, la TVF constituye un instrumento de diagnóstico del error persistente de cómo tutear y permite también tomar decisiones para su subsanación.

A la TVF se suman otros instrumentos teóricos que nuestra investigación nos ha facilitado y desde la perspectiva del/de la profesor/a de ELE como del/de la investigador/a, los podemos utilizar en nuestra tarea docente e investigadora. Dichos instrumentos son el CCC, la TTF o la ITF, la MAE.

El estudio de los actos de habla directivos está vinculado especialmente con la contextualización de la relación interpersonal. El concepto de contexto ha recibido muchas interpretaciones desde Malinowski, B. (1923) a estudios más contemporáneos como Van Dijk, T. A. (2001), Sperber, D. & Wilson, D. (1994)<sup>156</sup>, etc.

En la conceptualización del CCC, sí que tenemos presente una perspectiva ecléctica para ver en qué medida los/las informantes lo usan a la hora de transferir del francés al

---

<sup>156</sup> Sperber, D., & Wilson, D. (1994). “La relevancia. Comunicación y procesos cognitivos”. *Madrid: Visor*, 44 (2), 215-242.

español los actos verbales directivos. Con el CCC, ya no basta detenerse en aspectos del pretexto, del texto, del co-texto, de la intertextualidad. La herramienta teórica del CCC nos podrá valer como profesor/a de ELE para saber más de lo que pasa en la mente-cerebro de los/las alumnos/as cuando se apropian de los actos de habla impositivos, porque activan un triple contexto psicológico y mental (wolof, francés y español) y todas las deducciones que se extraen de esta activación deben analizarse para distinguir la transferencia positiva de la negativa y además, sucede que con esta herramienta hay más interferencias contextuales que transferencias positivas contextuales.

La clave teórica de la TTF o la ITF, menos utilizada en este estudio, desempeña un papel indispensable en la aproximación a los actos de habla directivos. La simetría tuteante en wolof, francés y español (*“nga”*, *“tu”* y *tú*) parece constituir un dato lingüístico que privilegia menos interferencias entre las tres lenguas.

Otra herramienta más lingüística, centrada en consideraciones morfosintácticas, la MAE, nos va a valer como profesor de ELE e investigador, porque la aplicación correcta de la enclisis en sintonía con los actos de habla directivos es un problema difícil de resolver en los/las alumnos/as wolófonos/as senegaleses/as. En el estudio de campo, se registra un fracaso del 97% en cuanto a la buena utilización de la enclisis en la relación interpersonal *tú-ustedes*. Este error va fosilizándose si no se aplica a tiempo la corrección idónea. Pero, la MAE nos puede facilitar el medio teórico para diagnosticar este tipo de fallo muy recurrente en nuestro alumnado.

En definitiva, esta investigación no pretende ser exhaustiva, porque estudiamos una problemática muy difícil y con pocas publicaciones en wolof y francés con relación al español como lengua extranjera. La bibliografía más abundante es anglosajona y, de hecho, no todas las conclusiones de estos/as estudiosos/as anglosajones/as nos valen. Seguiremos examinando más detenidamente el tema planteado en esta tesis que nos ha abierto muchas líneas de investigación, y entre otras, y la más interesante en su futuro cercano, el papel de la(s) lengua(s) materna(s) de nuestro alumnado en sintonía con el francés en lo que se refiere al tema de la transferencia en ELE.

Nos ha resultado muy interesante y placentero estudiar la problemática de la transferencia de los actos de habla directivos en ELE por nuestro alumnado wolof senegalés francófono, si bien reconocemos que las conclusiones a las que hemos llegado tienen limitaciones. Sin embargo, podemos contentarnos con ellas por la novedad y la originalidad del estudio en nuestro contexto escolar senegalés.

## 6. BIBLIOGRAFÍA

### A

- Adjémian, C. (1976). "On the nature of interlanguage systems". *Language Learning* 26/2, 297-320.
- Agudelo, S. P. (2017). *La interlengua de los estudiantes francófonos de ELE: el caso de ser y estar*. Université de Montréal, Faculté des Arts et des Sciences (Études Hispaniques) : Tesis doctoral.
- Alexopoulou, A. (2010). "Errores intralinguales e interlinguales en la interlengua escrita de aprendientes griegos de ELE". En *Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas XVI: Nuevos caminos del hispanismo*. Instituto de Cervantes. Madrid.
- Alonso, D. (1962). *Del siglo de oro a este siglo de siglas*. Madrid: Gredos.
- Alonso de Santos, J. L. (1986/88). *La estanquera de Vallecas*. Madrid: Ediciones Antonio Machado.
- Andreou, E., & López-García, M. P. (2016). "Análisis de errores en la expresión escrita de alumnos griego-chipriotas de español como lengua extranjera (ELE): niveles A1-B1.1." / "Analysis of the Errors Made in the Written Composition of Greek-Cypriot Students of Spanish as a Foreign Language (SFL): A1-B1.1." *Revista Fuentes*, 18 (2), 135-151.
- Arbulu Barturen, M<sup>a</sup>. B. (1997), *Contribución al estudio del sistema vocálico de hablantes extranjeros que aprenden español*. Universidad del País Vasco, Tesis doctoral.
- Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Oxford, RU: Clarendon Press.
- Avilés, J. S. (2014). *La enseñanza del español en África subsahariana*. Madrid: Instituto Cervantes, Los Libros de la Catarata, Casa África, AECID, Embajada de España en Kenia.

### B

- Baralo, M. (2011). *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros, S.L.
- \_\_\_\_\_. (2004). "Psicolinguística y gramática, aplicadas a la enseñanza de español / LE". *Revista Electrónica de Didáctica / Español Lengua Extranjera* (0).

- \_\_\_\_ (2004). "La interlengua del hablante no nativo". En Lobato, J. S., & Santos Gargallo, I. (dirs.) (2004). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: Sociedad General Española de Librería, S.A., 369-389.
- \_\_\_\_ (2003). "Lingüística aplicada: aprendizaje y enseñanza del español/LE". *Interlingüística*, (14), 31-44.
- \_\_\_\_ (2001). "El lexicón no nativo y las reglas de la gramática". *ELUA. Estudios de Lingüística, Anexo 1 (2001)*, 23-38.
- \_\_\_\_ (2000). "La construcción de léxico en español/LE: transferencia y construcción creativa". En *¿Qué español enseñar?: norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros: actas del XI Congreso Internacional de la ASELE (Zaragoza, 13-16 de septiembre de 2000)*, 165-174. (Editores: M. Antonia Martín Zorraquino, Cristina Díez Pelegrín. Con la colaboración de: Margarita Porroche, Enrique Aleta, José Laguna y David Serrano. Zaragoza, Universidad de Zaragoza, 2001).
- \_\_\_\_ (1996). "Innatismo e interacción en la adquisición de una lengua extranjera". En *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros: actas del VII Congreso Internacional de la ASELE (Almagro, 1996)*, 123-128. (Coordinadores: Ángela Celis, José Ramón Heredia. Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha, 1998.).
- Bardel, C. (2006). "La connaissance d'une langue étrangère romane favorise-t-elle l'acquisition d'une autre langue romane? Influences translinguistiques dans la syntaxe en L3". *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (24), 1-26.
- Benedetti, A. M. (1992). *Interferencias morfosintácticas y semánticas del portugués en el aprendizaje del español*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, Tesis doctoral.
- Besse, H., & Porquier R. (1991). *Grammaire et didactiques des langues*. Paris: Crédif/Hatier.
- Bley-Vroman, R. (1989). "What is the logical problem of foreign language learning". *Linguistic perspectives on second language acquisition*, 4, 1-68.

- Blum-Kulka, S. (1996). "Introducción a la pragmática del interlenguaje". En Cenoz, J. y Valencia, J. F. (eds.). *La competencia pragmática: elementos lingüísticos y psicosociales*. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco, 155-175.
- Boilat, P. D. (1858). *Grammaire de la langue woloffe*. L'Imprimerie Impériale.
- Bosque, I., & Demonte, B. V. (1999). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Brooks, N. (1960). *Language and language learning*. (2<sup>nd</sup> Ed.). New York: Harcourt, Brace & World Inc.
- Brown, H. D. (1994). *Principles of Language Learning and Teaching*. New Jersey: Prentice Hall Regents.
- Brown, R. & Gilman, A. (1960). "The pronouns of power and solidarity". En T. A. Sebeok, *Style in Language*, 253-276. Cambridge: MIT Press.

## C

- Cannon, G. (1992). "Malay (sian) borrowings in English". *American Speech*, 67(2), 134-162.
- Carcedo González, A. (1995). *La pronunciación del español por hablantes de finés. Particularidades de un acento extranjero*. Universidad Nacional de Educación a Distancia, Tesis doctoral.
- Caderno, S. E., & Fuentes, L. C. (1998). El error y su corrección. *En Español como lengua extranjera: enfoque comunicativo y gramática: actas del IX Congreso Internacional de la ASELE (Santiago de Compostela, 23-26 de septiembre de 1998)*, 473-482. (Editores: Tomás Jiménez Juliá, M. Carmen Losada Aldrey, José F. Márquez Caneda. Con la colaboración de Susana Sotelo Docio. A Coruña, Universidade de Santiago de Compostela, 1999).
- Castañeda, A. (1997). *Aspectos cognitivos en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Granada: Impredisur.
- Cenoz, J. (2001). "The effect of linguistic distance, L2 status and age on cross-linguistic influence in third language acquisition". En B. H. J. Cenoz, *Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*, 8-20). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Cesteros, S. P. (2004). *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplica a la enseñanza de idiomas*. Alicante: Publicación de la Universidad de Alicante.

- Chandrasekhar, A. (1978). "Base language". *IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 16 (1), 62-65.
- Chevalier, J.-C., & B.-B. (2002). *Larousse grammaire du français contemporain*. Paris: Larousse.
- Cissé, M. (2005). "Langues, État et société au Sénégal". *SudLangues. Revue électronique internationale de Sciences du langage*, 5, 99-133.
- Clouet, R. (2004). "Dificultades en la adquisición del español como lengua extranjera en la enseñanza secundaria en Francia". *El Guiniguada. Revista de investigaciones y experiencias en Ciencias de la Educación*, 13, 139-155.
- Corder, S. P. (1992). *Introducción a la lingüística aplicada* (No. 418 C794i). México, MX: Limusa, 1992.
- \_\_\_\_ (1981). *Interlanguage and error analysis*. Oxford: Oxford University Press
- \_\_\_\_ (1979). "Language distance and the magnitude of the learning task". *Study in Second Language Acquisition*, 2 (1), 27-36.
- \_\_\_\_ (1976). *The Edinburgh course in applied linguistics: Papers in applied linguistics; edited by JPB Allen and S. Pit Corder* (Vol. 35). Oxford: Oxford University Press.
- \_\_\_\_ (1974). "Error Analysis". In J. P. B. Allen and S. Pit Corder (eds.) *Techniques in Applied Linguistics (The Edinburgh Course in Applied Linguistics: 3)*, London: Oxford University Press (Language and Language Learning), 122-154.
- \_\_\_\_ (1971). "Idiosyncratic dialects and error analysis". *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 9 (2), 147-160.
- \_\_\_\_ (1967). "The significance of learner's errors". *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5 (1-4), 161-170.

## D

- De Angelis, G. (1999). *Interlanguage transfer and multiple language acquisition: a case study*. En P. p. conference (Ed.), *Annual TESOL Conference*. New York.
- Delibes, M. (1987). *El disputado voto del señor Cayo*. [1978]. Ediciones Destino/Áncora y Delfín, decimoquinta edición.
- Devís Arbona, A., Morell Andrés, R. & Torró Soriano, J., (2013). "Interferencias lingüísticas en el aprendizaje de una segunda lengua extranjera en contextos plurilingües". *Lenguaje y Textos*. 37, 197-203.

- Diop, P. M. (2012). “Analyse et traitement didactique des erreurs en classe d’espagnol langue étrangère à partir de productions écrites d’élèves de l’enseignement moyen au Sénégal”. *Liens Nouvelle Série*, N° 15, 117-138.
- \_\_\_\_ (2007). “El análisis de errores de español en alumnos del contexto escolar de Senegal y propuestas de intervención didáctica”. *Lenguaje y Textos* (25), 205-227.
- Dmitrenko, V. (2010). “El inglés como "lengua-puente" para la enseñanza-aprendizaje de ELE/L2”. *En Centro Virtual Cervantes* © Instituto Cervantes (CVIC, 1997-2019).
- Dooley, R. A., & Levinsohn, S. H. (2007). *Análisis del discurso. Manual de conceptos básicos*. Lima: SIL International Publications. (Dallas, TX, 2001. Versión castellana: Giuliana López Torres y Marlene Ballena Dávila).
- dos Santos França, S. (2018). “Dificuldades na aprendizagem do espanhol no brasil: reflexões sobre a escrita”. *Revista Primeira Escrita*, 1 (5), 36-45.
- Downing, R. H. (2017). “La atenuación en la producción de actos de habla en hablantes nativos y no nativos de español”. *Normas*, [S.l.], v. 7, n. 2, p. 154-178, dic. 2017. ISSN 2174-7245.
- Drame, M. (2012). *Phonologie et morphosyntaxe comparées de trois dialectes wolof. Tesis doctoral leída el 26 de abril de 2012 en la Universidad Cheikh Anta Diop de Dakar*. Dakar: UCAD.
- \_\_\_\_ (2006). *Diploma de Estudios Avanzados*. Dakar: Universidad Cheikh Anta Diop de Dakar.
- Durão, A. B. D. A. B. (2007). *La interlengua*. Madrid: Arco/Libros.
- \_\_\_\_ (1997). *Caracterización de la competencia lingüística transicional de lusohablantes aprendices de español e hispanohablantes aprendices de portugués*. Universidad de Valladolid, Tesis doctoral.

## E

- Ellis, R. (1987). “Interlanguage variability in narrative discourse: Style shifting in the use of the past tense”. *Studies in Second Language Acquisition*, 9, 1-20.
- \_\_\_\_ (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- \_\_\_\_ (1984). *Classroom second language development*. Oxford: Pergamon.
- Escandell Vidal, M. V. (2009). “Los fenómenos de interferencia pragmática”, *MarcoELE*, 9, 95-109. (*Didáctica del Español como Lengua Extranjera. Expolingua*, 1996).



- Espasa-Calpe. (2009). *Diccionario electrónico*. Madrid: Espasa Calpe S.A.
- Espinoza Alvarado, M. (2015). “El hablante nativo como modelo de norma pragmática: su caracterización e implicancias en pragmática de interlengua”. *Onomázein*, (32), 212-226.

## F

- Fal, A. (1999). *Précis de grammaire fonctionnelle de la langue wolof*. Dakar: Organisation Sénégalaise d’Appui au Développement (OSAD).
- Fauconnier, G. (1981). “Questions et actes indirects”. *Langue française*, (52), 44-55.
- Fauziati, E. (2011). “Dynamicity of Interlanguage Errors: A Case study of Indonesian students learning English as a foreign language”. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 1 (1), 25-40.
- Faye, S. (2012). *Grammaire didactique du wolof parlé*. Dakar: Les Éditions du livre universel (E.L.U) : Centre de Linguistique Appliquée de Dakar (CLAD).
- Ferlosio, R. S. (1956). *El Jarama*. Espana: Ediciones Destino, S. A.
- Fernández, A. M. (2016). “La proximidad lingüística entre idiomas como arma de doble filo. El porqué de la necesidad de una gramática contrastiva español rumano”. *En Journal of Humanistic and Social Studies*, 37-45.
- Fernández Silva, C. (2002). “La programación de cursos y el desarrollo de la competencia pragmática”. *XI Encuentro Práctico de Profesores ELE*, 1-10. *Barcelona: International House y Difusión*.
- Fillmore, C. (1981). “Ideal readers and real readers”. *En D. Tannen ed.* 248-270.
- Frauenfelder, U., Segui, J., & Mehler, J. (1980). “Monitoring around the relative clause”. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 19 (3), 328-337.
- Fries, C. (1945). “Teaching and learning English as a second language”. *Ann Arbor: University of Michigan Press*, 1 (9), 4.

## G

- Gala, R. N. (1999). “Análisis de errores en el marco de la lingüística contrastiva: la expresión escrita”. *En Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera: actas del X Congreso Internacional de la ASELE (Cádiz, 22-25 de septiembre de 1999)*, 481-490. (Editores: Mariano Franco Figueroa, Cristina Soler Cantos, Javier de Cos Ruiz, Manuel Rivas Zancarrón, Francisco Ruiz Fernández. Málaga, Universidad de Cádiz, 2000).

- Galindo-Merino, M. M. (2005). “La transferencia pragmática en el aprendizaje de ELE”. En *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera: actas del XVI Congreso Internacional de ASELE* (Oviedo, 2005), 289-297. (Editores: Alfredo Álvarez, Concha de la Hoz, Laura Barrientos, Isabel Iglesias, Mónica Brafia, Pablo Martínez, Vanessa Coto, María Prieto, Miguel Cuevas, Anna Turza. Asturias, Universidad de Oviedo, 2006).
- García, Á. L. (2004). “Aportaciones de las ciencias cognitivas”. En Lobato, J. S., & Santos Gargallo, I. (dirs.) (2004). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: Sociedad General Española de Librería, S.A., 69-84.
- García, C. R. (2017). “Actitudes y creencias de estudiantes universitarios checos y eslovacos ante la corrección de sus errores en la expresión oral en español”. *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, (29), 3.
- García Yebra, Valentín. (1984). *Teoría y práctica de la traducción, Tomo I*, Madrid: Gredos, 2a ed. revisada.
- Garrote, P. R. (2016). “La transferencia pragmática en el Aprendizaje de lenguas afines: análisis de interacción escrita en español e italiano”. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 68, 322-349.
- Gil, J. (1990). Problemas que presenta la enseñanza del español a italianos. En *Español para extranjeros: didáctica e investigación: actas del II Congreso Nacional de la ASELE* (Madrid, del 3 al 5 de diciembre de 1990), 117-124. (Editores: Salvador Montesa Peydró y Antonio Garrido Moraga. Málaga, 1994).
- González, A. C. (1999). “Análisis de errores léxicos del español en la interlengua de los finlandeses”. En *Español como lengua extranjera, enfoque comunicativo y gramática: actas del IX Congreso Internacional de la ASELE* (Santiago de Compostela, 23-26 de septiembre de 1998), 465-472. (Editores: Tomás Jiménez Juliá, M. Carmen Losada Aldrey, José F. Márquez Caneda. Con la colaboración de Susana Sotelo Docio. A Coruña, Universidade de Santiago de Compostela, 1999).
- Grevisse, M. y. (2008). *Le bon usage*. Bruxelles.: Belgique: Edition De Boeck Université rue des Minimes 39, B-1000.

- Grice, P. H. (1975). "Logic and Conversation". (P. C. Morgan, Ed.) *Syntax and Semantics*, 3, 22-40.

## H

- Haverkate, H. (1998). Estrategias de cortesía. Análisis intercultural. *En Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros: actas del VII Congreso Internacional de la ASELE (Almagro, 1998)*, 45-58. (Coordinadores: Ángela Celis, José Ramón Heredia. Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha, 1998).
- \_\_\_\_ (1994). *La cortesía verbal. Estudio pragmalingüístico*. Madrid: Editorial Gredos.
- \_\_\_\_ (1979). "Impositive sentences in Spanish: theory and description in linguistic pragmatics *Linguistic*". (E. N.-H. Co, Ed.) *Series*, 42.
- *Horizontes Espagnol* 4<sup>ème</sup> (1998). Paris: Edicef/NEI.

## J

- James, C. (1998). *Errors in Language Learning and Use*. New York: Routledge.
- James, J. (1977). Language transfer reconsidered. *Interlanguage Studies Bulletin*, 2 (3), págs. 7-21.
- Jarvis, S. (2000). Methodological rigor in the study of transfer: Identifying L1 influence in them interlanguage lexicon. *Language learning*, 50 (2), 245-309.

## K

- Kellerman, E. (1987). *Aspect of Transferability in Second Language Acquisition*. Nijmegen: University of Nijmegen.
- \_\_\_\_ (1986). "An eye for an eye: cross-linguistic constraints on the development of the L2 lexicon". E. Kellerman and M. Sharwood Smith (eds.), 35-48.
- \_\_\_\_ (1977). "Towards a characterisation of the strategy of transfer in second language learning". *Interlanguage Studies Bulletin*, 2 (1), 58-146.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1994). *Les interactions verbales Tome: III*. Paris: Armand Colin.
- \_\_\_\_ (1992). *Les interactions verbales Tome: II*. Paris: Armand Colin.
- \_\_\_\_ (1990). *Les interactions verbales Tome: I*. Paris: Armand Colin.
- Klein, W. (1990). "A theory of second language acquisition is not so easy". *Study in Second Language Acquisition*, 2 (12), págs. 219-231.
- Kobès, A. (1869). *Grammaire de la langue volofe*. La Mission.

- Krashen, S. D. (2013). *Second Language Acquisition. Theory, Applications, and Some Conjectures*. Printed en Mexico: Cambridge University Press. Insurgentes Sur 1196, piso 10 Mexico City 03200, Mexico.
- \_\_\_\_ (2003). *Explorations in Language Acquisition and Use: The Taipei Lectures*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- \_\_\_\_ (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. New York: Pergamon Press.
- \_\_\_\_ (1977). *The Monitor model for adult second language performance* (Vols. En M. Burt, H. Dulay y M. Finocchiaro (eds) Viewpoints of English as a second language). (V. española, Trad.) New York: Regents C.
- Krashen, S. D. y Seliger, H. (1975). "The essential characteristics of formal instruction". *TESOL Quarterly* (9), 173-183.

## L

- Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures. Applied linguistics language teachers*. Ann Harbor: University of Michigan Press.
- Landone, E. (2009). *Los marcadores del discurso y la cortesía verbal en español* (Vol. 116). Peter Lang.
- \_\_\_\_ (2009). "Reflexiones sobre la cortesía verbal en la enseñanza/aprendizaje del ELE". *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (8), 1-23.
- Landriault, B. (1980). "Analyse des erreurs et enseignement des langues". *Bulletin of the CAAL*, 2(2), 84-97.
- Lenneberg, E. (1967). *Biological foundations of language*. New York: Wiley.
- Leontaridi, E., Soler, N. P., & Morales, M. R. (2009). "Errores en la interlengua escrita de estudiantes grecófonos de español como lengua extranjera". *Zona próxima: revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación*, (11), 12-31.
- Liceras, J. M. (2009). "La interlengua del español en el siglo XXI". *Revista Nebrija de Lingüística a la Enseñanza de las Lenguas* (5).
- Liceras, J. M., & Lourdes, D. (2000). *La teoría chomskiana y la adquisición de la gramática no nativa: a la búsqueda de desencadenantes*. (Vol. en C. Muñoz (ed.) en Segundas lenguas. Adquisición en medio escolar). Barcelona: Ariel.
- Llach, M. D. P. A. (2005). "La competencia pragmática y los errores pragmático-léxicos en la clase de ELE". En *La Competencia Pragmática o la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera: actas del XVI Congreso Internacional de la ASELE*

(Oviedo, 2005), 96-102. (Editores: Alfredo Álvarez, Concha de la Hoz, Laura Barrientos, Isabel Iglesias, Mónica Braña, Pablo Martínez, Vanessa Coto, María Prieto, Miguel Cuevas, Anna Turza. Asturias, Universidad de Oviedo, 2006).

- Long, M. (1985). "Input and Second Language Acquisition Theory". En S. M. In Gass, *Input in second language acquisition*. 377-393. Newbury House Publishers, Inc., Rowley.
- López Fernández, M. S. (2017). "Evaluación y aprendizaje". *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (24), 3.
- \_\_\_\_ (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje de español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, pp. 44-48.
- \_\_\_\_ (1995). "Errores de desarrollo y errores fosilizables en el aprendizaje del ELE. Tratamiento didáctico." *Didáctica Lengua y Literatura*, 7, 203-216 Servicio de Publicaciones UCM, Madrid (1995).
- \_\_\_\_ (1991), *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera [en HNN de origen francés, alemán, árabe y japonés]*. Universidad Complutense de Madrid, Tesis doctoral.
- \_\_\_\_ (1988). "Corregir y evaluar desde una perspectiva comunicativa". En *Primeras Jornadas Pedagógicas: actas I Congreso Internacional de la ASELE (Madrid, 1988)*, 13-28. (Editores: Rafael Fente Gómez, Antonio Martínez González y José Andrés de Molina Redondo. Málaga, 1998).
- Lorente Fernández, P., Marcos, S., & Almudena, B. (2019). "Las construcciones con verbos de apoyo del español en la producción escrita de aprendices francófonos". *Journal of Spanish Language Teaching.*, 6 (1), 32-48, DOI: 10.1080/23247797.2019.1590022.
- Louis-Charles, J.-A. (2012). *Les erreurs récurrentes en français, langue seconde (fls): un code de correction comme outil de référence peut-il aider les apprenants à les corriger?* Mémoire de maîtrise : Université du Québec à Montréal, Quebec, Canadá, 1-282.

## M

- Malinowski, B. (1923). "The problem of meaning in primitive languages". En Ogden, C. K., & Richards, I. A. (1923). *The Meaning of Meaning: A Study of the Influence of*

*Language upon Thought and of the Science of Symbolism* (Vol. 29). K. Paul, Trench, Trubner & Company, Limited.

- Marazita, L. (2010). “The role of negative politeness in request: The strategies that nonnative speakers apply and fail to apply when performing request”, *Journal of NELTA* 14, 2-89.
- Marín, F. A. (2004). “Aportaciones de la lingüística aplicada”. En Lobato, J. S., & Santos Gargallo, I. (dirs.) (2004). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: Sociedad General Española de Librería, S.A., 25-41.
- Martín del Rey, M. A. (2004). «Análisis de Errores de la interlengua de español en estudiantes italianos», Universidad de Salamanca, Máster Universitario, [publicado por Elenet.org].
- Martín González, R. (1999). *El análisis de errores en español como lengua extranjera: el caso del checo*. Universidad Autónoma de Madrid, Tesis Doctoral.
- Martín, P. F. (2009). La influencia de las teorías psicolingüísticas en la didáctica de lenguas extranjeras: reflexiones en torno a la enseñanza del español L2. *MarcoELE Revista de Didáctica Español Como Lengua Extranjera* (9), 1-33.
- Martín Martín, J. M. (2004). “La adquisición de la lengua materna y el aprendizaje de una segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE): procesos cognitivos y factores condicionantes”, En Lobato, J. S., & Santos Gargallo, I. (dirs.) (2004). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: Sociedad General Española de Librería, S.A., 261-286.
- \_\_\_\_ (2000). *La lengua materna en el aprendizaje de una segunda lengua* (Vol. 14). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- \_\_\_\_ (1994). “Sobre lo contrastivo y el conocimiento lingüístico previo en la enseñanza del español”. Ed. Edinumen, 11-23.
- Mayer, R. E., & Wittrock, M. C. (1996). “Problem-solving transfer”. *Handbook of educational psychology*, 47-62.
- Meissner, F.-J. (2004). *Introduction à la didactique de l'eurocompréhension*. En F.-J. Meissner et al. (eds.), *EuroComRom – Les sept tamis: lire les langues romanes des le départ. Avec une introduction a la didactique de l'eurocompréhension*, Aachen: Shaker, 7-140.

- Meissner, F.-J. (2011): “Teaching and learning intercomprehension: a way to plurilingualism and learner autonomy”, en I. De Florio-Hansen (ed.), *Towards multilingualism and the inclusion of cultural diversity*, Kassel: Kassel University Press, 37-58.
- Mohamed Abd el Salam, A. (2002). *Estudio pseudo-longitudinal de errores léxicos y estrategias de comunicación en la interlengua oral y escrita de hablantes de español de origen egipcio*. Universidad Complutense de Madrid, Tesis Doctoral.
- Molero Perea, C. M<sup>a</sup>. & Barriuso Lajo, C. (2012) *¿Error u horror? La importancia del error en la clase de ELE*. En Centro Virtual Cervantes © Instituto Cervantes, (CVC, 1997-2019).
- Muñoz Benito, A. (2002). *Estrategias de comunicación en la interacción oral entre hablantes nativos y no nativos de español: implicaciones y propuestas didácticas*. Universidad Autónoma de Madrid, Tesis Doctoral.
- Muñoz-Basols, J. (2005). “Aprendiendo de los errores con la abuela Dolores’: el error como herramienta didáctica en el aula de ELE”. En *Actas del FIAPE. I Congreso Internacional: El español, lengua del futuro*. (Toledo, 20-23/03-2005).

## N

- Ndao, D., & Bop, A. K. (2016). “Étude comparative des formes de courtoisie verbale et comportementales entre le wolof et l’espagnol”. *TRANS- Revue de littérature générale et comparée*, (20), 1-13. DOI: 10.4000/trans.1372.
- Nemser, W. (1992). “Los sistemas aproximados de los que aprenden lenguas segundas”. En *La adquisición de lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*, 51-61. Visor.
- \_\_\_\_ (1971). “Approximative Systems of Foreign Language Learners”. *IRAL* (9), 115-123.
- Nieto, L. G. (2001). *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua (Lingüística para profesores)*. Madrid: Ediciones Cátedra (Grupo Anaya, S.A.).
- Norrish, J. (1983). *Language learners and their errors*. Macmillan.

## O

- Ogden, C. K., & Richards, I. A. (1923). *The Meaning of Meaning: A Study of the Influence of Language upon Thought and of the Science of Symbolism* (Vol. 29). K. Paul, Trench, Trubner & Company, Limited.

- Odlin, T. (1989). *Language transfer: Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge University Press.

## P

- Pinilla Gómez, R. (1997), *Estrategias de comunicación e interlengua en la enseñanza del español lengua extranjera (ELE)*. Universidad Complutense de Madrid, Tesis Doctoral.
- Piñeros, G., Rolando, V., & López Urdaneta, J. L. (2019). *Influencia de la lengua materna (L1) en la producción en lengua inglesa (L2)*. Universidad Cooperativa de Colombia, Facultad de Educación.
- Polo, J. R., & Nieto, N. (2018). “Lingüística contrastiva y lenguas cognadas en el contexto del aula de ELE en Brasil”. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, (30), 103-115.
- Poplack, S. & Sankoff, D. (2004). “Code-switching”. In *Sociolinguistics: An international handbook of the science of language*, Berlin: Walter de Gruyter, 589-596.

## Q

- Quero, C. M. (2012). “La influencia del francés como lengua materna en el aprendizaje del español como lengua extranjera en un contexto multicultural particular: la región de Lorena”. En *Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales: actas del XXIII Congreso Internacional de la ASELE (Girona, 2012)*, 583-593. (Editores: Beatriz Blecua, Sara Borrell, Berta Crous y Fermín Sierra. Girona, 2013).
- Quinn, M. P. E. (2017). *Positive aspects of negative lexical transfer*. Universidad Complutense de Madrid, Tesis doctoral.
- Quiñones, V. D. A. (2009). “El análisis de errores en el campo del español como lengua extranjera: algunas cuestiones metodológicas”. *Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la enseñanza de Lenguas*, 5 (3), 1-16.

## R

- Rakotovoavy, B. J. C. (2018). *Los errores en el uso de las preposiciones por parte de los profesores malgaches de ELE*. Universidad Complutense de Madrid, Tesis doctoral.
- Rast, R. (2010). The role of linguistic input in the first hours of adult language learning. *Language Learning*, 60, 64-84.



- Real Academia Española / Asociación de Academias de Lengua Española (RAE/AALE). (2010). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Libros, S.L.
- Ringbom, H. (1987). *The Role of the First Language in Foreign Language Learning*. (Vol. 34), Clevedon: Multilingual Matters.
- \_\_\_\_ (1986). "Crosslinguistic influence and the foreign language learning process". En E. Kellerman and M. Sharwood Smith (eds.) *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition*. 150-162.
- \_\_\_\_ (1983). "Borrowing and lexical transfer". *Applied Linguistics*, 4 (3), 207-212.
- \_\_\_\_ (1978). "The influence of the mother tongue on the translation of lexical items". *Interlanguage Studies Bulletin*, 3 (1), 80-101.
- Rocha, C. B. & Cuadros, R. M. L. (2013). "Aportaciones metodológicas y didácticas derivadas de un análisis de errores de ele en un contexto de lenguas próximas". En *La enseñanza del español como LE/L2 en el siglo XXI: actas del XXIV Congreso Internacional de la ASELE (Jaén, 2013)*, 99-109. (Editor: Narciso M. Contreras Izquierdo. Andalucía, Málaga 2014).
- Roldán, E. (2016). "¿Qué es la interlengua?" *Revista Documentos Lingüísticos y Literarios UACH*, (15), 11-12.

## S

- Sánchez, M. A. (2009). "Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras". *Tejuelo*, 54-70.
- Santos Gargallo, I. (2010). *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros, S.L.
- \_\_\_\_ (2004). "El análisis de errores en la interlengua del hablante no nativo". En Lobato, J. S., & Santos Gargallo, I. (dirs.) (2004). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: Sociedad General Española de Librería, S.A., 391-410.
- \_\_\_\_ (1999). *Lingüística aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera*. Cuadernos de Didáctica del español/LE, Madrid: Arco/Libros.
- \_\_\_\_ (1993). *Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*. Madrid: Síntesis.

- \_\_\_\_ (1991). *Análisis de errores en la expresión escrita de estudiantes de español cuya lengua nativa es el serbocroata*. Universidad Complutense de Madrid, Tesis doctoral.
- Santos Gargallo, I. (1990). "Análisis de errores: valoración gramatical y comunicativa en la expresión escrita de estudiantes de ELE. Una propuesta didáctica". *En Español para Extranjeros: Didáctica e Investigación: actas del II Congreso Nacional de la ASELE (Madrid, del 3 al 5 de diciembre de 1990)*, 169-174. (Editores: Salvador Montesa Peydró y Antonio Garrido Moraga. Málaga, 1994).
- Schliebitz, V. (1886). *Die Person der Anrede in der französischen Sprache*. FW Jungfer.
- Searle, J. R. (1990). *Actos de habla: ensayo de filosofía del lenguaje*. Madrid: Cátedra, D.L.
- \_\_\_\_ (1976). "A classification of illocutionary acts". *Language in Society*, 5, 1-23.
- Seck, A. N. (2003). "L'interrogation en wolof". *Revista Sudlangues* (2), 136-144.
- Selinker, L. (1992). *Rediscovering Interlanguage*. London and New York: Longman.
- \_\_\_\_ (1988). *Papers in Interlanguage. Occasional Papers N° 44*. (C. W.-R. (143), Ed.) Singapore: Southeast Asian Ministers of Education Organization (Singapore). Regional Language Centre.
- \_\_\_\_ (1979). "Contrastive analysis, errors analysis, Interlanguage: earliest experimental record". In D. Nehls, eds., *Studies in contrastive linguistics and error analysis*. Heidelberg: Groos.
- \_\_\_\_ 1972. "Interlanguage". *International Review of Applied Linguistic in Language Teaching*, 10 (3), 209-231.
- \_\_\_\_ (1969). "Language Transfer". *General Linguistics*, 2(9), 67-92.
- Selinker, L., & Baumgartner-Cohen, B. (1995). "Multiple language acquisition: 'Damn it, why can't i keep these two languages apart?'". *Language, Culture and Curriculum*, 8 (2), 115-121.
- Selinker, L., & Lakshmanan, U. (1992). "Language transfer and fossilization: The multiple effects principle". *Language transfer in language learning*, 197-216.
- Skinner, B. F. (1981). *Conducta verbal*. México: Editorial Trillas.
- \_\_\_\_ (1974). *Sobre el conductismo [About behaviorism]*. Barcelona, Spain: Fontanella. (Original document published 1974).

- Sperber, D., & Wilson, D. (2004). “La teoría de la relevancia”. *Revista de Investigación Lingüística*, 7 (1), 237-288.
- \_\_\_\_ (1994). “La relevancia. Comunicación y procesos cognitivos”. *Madrid: Visor*, 44 (2), 215-242.
- Sridhar, S. N., & Sridhar, K. K. (1980). “The syntax and psycholinguistics of bilingual code mixing”. *Canadian Journal of Psychology/Revue canadienne de psychologie*, 34 (4), 407.

## T

- Tarone, E. (2006). “Interlanguage”. *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, 1-7. This article is reproduced from the previous edition, volume 4, 1715–1719, 1994, Elsevier Ltd.
- \_\_\_\_ (1994). “Interlanguage”. *Elsevier Ltd*, 4, 1715-1719.
- \_\_\_\_ (1992). “La variabilidad de la interlengua”. *En La adquisición de lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*. 263-292. Visor.
- \_\_\_\_ (1983). On the Variability of Interlanguage Systems. *Applied Linguistics* (4), 142-63.
- \_\_\_\_ (1982). “Systematicity and attention in interlanguage”. *Language learning*, 32 (1), 69-84.
- \_\_\_\_ (1979). “Interlanguage as Chameleon”. *Language learning* (29), 181-191.
- Torijano Pérez, J. A. (2004). *Errores de aprendizaje, aprendizaje de los errores*. Madrid: Arco libros.
- \_\_\_\_ (2002). *Análisis teórico-práctico de los errores gramaticales en el aprendizaje del español L2: expresión escrita [en lusohablantes]*. Universidad de Salamanca, Tesis doctoral.
- Turell, M. T. y Cicres, J. (2010). “Índice de distancia/similitud idiolectal (ID/SI) aplicado a la producción no nativa (interlengua) en español con finalidades descriptivas o formativas”. *MarcoELE Núm. 1*, 8-19.

## V

- Vanderveken, D. (1988). *Les actes de discours: essai de philosophie du langage et de l'esprit sur la signification des énonciations*. Editions Mardaga.
- Van Dijk, T. A., 2001. “Algunos principios de una teoría del contexto”. *ALED, Revista latinoamericana de estudios del discurso*, 1 (1), 69-81.

- Vázquez, G. E. (2009). “El concepto de error: estado de la cuestión y posibles investigaciones”. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 5, 104-114.
- Vázquez, G. E. (1999). *¿Errores? ¡Sin falta!* Madrid: Edelsa Grupo Didascalía.
- \_\_\_\_ (1992). *Análisis de errores y aprendizaje de español/lengua extranjera*, Frankfurt: Peter Lang.
- \_\_\_\_ (1991) *Análisis de errores y aprendizaje del español como lengua extranjera. Análisis, explicación y terapia de errores transitorios y fosilizables en cursos universitarios para hablantes nativos de alemán*. Universidad Libre de Berlín, Tesis doctoral.
- Vega, G. T. (2015). “Desarrollo pragmático en la interlengua de Inmigrantes: El caso de haitianos aprendientes de español en Chile”. *Lenguas Modernas*, (46), 81-103.
- Vez Jeremías, J. M. (2004): “Aportaciones de la lingüística contrastiva”. En Lobato, J. S., & Santos Gargallo, I. (dirs.) (2004). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: Sociedad General Española de Librería, S.A., 147-163.
- Vildomec, V. (1963). *Multilingualism*. Leyden: Sythoff.
- Villacampa Bueno, M. (2005). “La traducción de las fórmulas de tratamiento en el doblaje y el subtítulo del francés al castellano”, 283-295, en Merino Álvarez, Raquel; José Miguel Santamaría y Eterio Pajares (eds.) (2005). *Trasvases Culturales. Literatura, cine y traducción*, 4. Bilbao: UPV/EHU. ISBN 84-8373-707-8.

## W

- Weinreich, U. (1953). *Languages in Contact*. New York: Publications of the Linguistic Circle of New York, No.1.
- Wenzelburger, E. (1987). “La transferencia en el aprendizaje”. *Revista de la Educación Superior*, 16 (1), 61.
- Won Dug, H. (1994). *Estudio teórico y empírico sobre la interlengua y el análisis de errores [en hablantes coreanos de español]*. Universidad Complutense de Madrid, Tesis doctoral.
- Zydatiss, W. (1974). “A ‘kiss of life’ for the notion of error”. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 12 (1-4), 231-238.

## 7. REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

- - Mbacké, C. A. B. *La voie de la satisfaction des besoins (Politesse Légale) (Nahju Qadâil Hâjd, en árabe)*. [En línea]. Disponible en [http://khassidaenpdf.free.fr/khassida\\_pdf/Nahdjou-fr.pdf](http://khassidaenpdf.free.fr/khassida_pdf/Nahdjou-fr.pdf) [Fecha de consulta: 05 de noviembre de 2017].
- Centro Virtual Cervantes © Instituto Cervantes (1997-2019), *Diccionario de términos clave de ELE*. [En línea]. Disponible en: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/linguisticaaplicada.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/linguisticaaplicada.htm) [Fecha de consulta: 05 de noviembre de 2017].
- dos Santos, A. C., & Cunha Silva, D. F. (2007). El análisis de errores: propuestas de actividades para trabajar en clase. [En línea]. Disponible en el Centro Virtual Cervantes © Instituto Cervantes (1997-2019): [https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/rio\\_200\\_7/39\\_dossantos-cunha.pdf](https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/rio_200_7/39_dossantos-cunha.pdf) [Fecha de consulta: 02 de diciembre de 2017].
- Molero Perea, M.<sup>a</sup> C., & Lajo, C. B. (2012). ¿Error u horror? La importancia del error en la clase de ELE. [En línea]. Disponible en el Centro Virtual Cervantes © Instituto Cervantes (1997-2019): [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/napoles\\_2012/14\\_molero.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/napoles_2012/14_molero.pdf) [Fecha de consulta: 02 de diciembre de 2017].
- Centro Virtual Cervantes © Instituto Cervantes (1997-2019). *Diccionario de términos clave de ELE*. [En línea]. Disponible en [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/error.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/error.htm). [Fecha de consulta: 02 de diciembre de 2017].
- Bop, A. K. (2013). *Didactique de l'espagnol comme langue étrangère – traduction*. [En línea]. Disponible en <http://djily-bop.e-monsite.com/paginas/interlengua.html> [Fecha de consulta: 04 de enero 2018].
- Rakotovoavy, Bakolinirina Josie Cynthia (2018). *Los errores en el uso de las preposiciones por parte de los profesores malgaches de ELE*. Universidad Complutense de Madrid, tesis doctoral [En línea] disponible en <https://eprints.ucm.es/46885/1/T39720.pdf> [Fecha de consulta: 04 de enero 2018].

- Bop, A. K. (2013). *Didactique de l'espagnol comme langue étrangère – traduction*. [En línea]. Disponible en <http://djily-bop.e-monsite.com/paginas/interlengua.html> [Fecha de consulta: 05 de febrero de 2018].
- Rakotovoavy, Bakolinirina Josie Cynthia (2018). *Los errores en el uso de las preposiciones por parte de los profesores malgaches de ELE*. Universidad Complutense de Madrid, tesis doctoral [En línea] disponible en <https://eprints.ucm.es/46885/1/T39720.pdf>. [Fecha de consulta: 05 de febrero de 2018].
- Cissé, M. (2005). “Langues, Etat et société au Sénégal”. [En línea]. Disponible en la Revista “Sudlangues” en <http://www.sudlangues.sn/spip.php?rubrique26> [Fecha de consulta: 10 de marzo de 2018].
- Mapa de los departamentos de Senegal [En línea]. Disponible en <http://www.senegal-online.com/geographie-du-senegal/les-regions-du-senegal/> [Fecha de consulta: 10 de marzo de 2018].
- Wikipedia, La Enciclopedia libre. *Idioma fula*. [En línea] Disponible en [https://es.wikipedia.org/wiki/Idioma\\_fula](https://es.wikipedia.org/wiki/Idioma_fula) [Fecha de consulta: 10 de marzo de 2018].
- Wikipedia, La Enciclopedia libre. *Bambara*. [En línea] Disponible en <https://es.wikipedia.org/wiki/Bambara> [Fecha de consulta: 10 de marzo de 2018].
- Journal officiel de la République du Sénégal. *DECRET n° 2005-992 du 21 octobre 2005, relatif à l'orthographe et la séparation des mots en wolof*. (Decreto n° 2005-992 del 21 de octubre de 2005, relativo a la ortografía y la separación de las palabras en wolof). [En línea] Disponible en <http://www.jo.gouv.sn/spip.php?article4802> [Fecha de consulta: 10 de marzo de 2018].
- Val.Es.Co, *Valencia Español Coloquial* [En línea]. Disponible en [www.valesco.es](http://www.valesco.es) [Fecha de consulta: 10 de marzo de 2018].
- Centro Virtual Cervantes © Instituto Cervantes, (1997-2019). *Plan curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español*. [En línea]. Disponible en [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/). [Fecha de consulta: 15 de mayo de 2018].
- Consejo de Europa, *El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación (MCERL/AEE)*. [En línea]. Disponible en <http://cvc.cervantes.es/obref/marco> [Fecha de consulta: 15 de mayo de 2018].


- Université Cheikh Anta Diop de Dakar, *Office du Baccalauréat*. [En línea]. Disponible en <http://officedubac.sn/> [Fecha de consulta: 15 de mayo de 2018].
- Ndiogou Faye y Jean Marie Ngom: “Presencia del español en Senegal” (capítulo 24) en Javier Serrano Avilés (2014). *La enseñanza de español en África Subsahariana*. [En línea]. Disponible en el Centro Virtual Cervantes © Instituto Cervantes, (1997-2019): <http://cvc.cervantes.es/lengua/eeas/> [Fecha de consulta: 17 de junio de 2018].
- Ndoeye, E. H. A. (2008). "La importancia de la literatura en la enseñanza del español como idioma segundo en Senegal". *El Guiniguada*, N° 17, ISSN 0213-0610, ISSN-e 2386-3374, 125-130. [En línea]. Disponible en [https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/5748/1/0235347\\_00017\\_0010.pdf](https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/5748/1/0235347_00017_0010.pdf). [Fecha de consulta: 17 de junio de 2018].
- Gueye, C. (2014). "Consideraciones sobre el currículum del español en la enseñanza secundaria senegalesa: diseño, desarrollo y propuestas de mejora". *Revista Currículum* N° 27, 149-160. [En línea]. Disponible en [https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/4430/Q\\_27\\_%282014%29\\_07.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/4430/Q_27_%282014%29_07.pdf?sequence=1&isAllowed=y). [Fecha de consulta: 17 de junio de 2018].
- Diop, P. M. (2007). “El análisis de errores de español en alumnos del contexto escolar de Senegal y propuestas de intervención didáctica”. *Lenguaje y Textos* (25), ISSN1133-4770, 205-227. [En línea]. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2367008>. [Fecha de consulta: 20 de junio de 2018].
- Seck, A. N. (2003). “L’interrogation en wolof”. *Revista Sudlangues* (2), 136-144. [En línea]. Disponible en <http://www.sudlangues.sn/IMG/pdf/doc-49.pdf> [Fecha de consulta: 20 de junio de 2018];
- Real Academia Española, *Diccionario de la lengua española*. [En línea]. Disponible en <http://lema.rae.es/drae/?val=vocativo> [Fecha de consulta: 08 de julio 2018].
- Wikipedia La Enciclopedia libre, *Kocc Barma Fall* [En línea]. Disponible en [https://fr.wikipedia.org/wiki/Kocc\\_Barma\\_Fall](https://fr.wikipedia.org/wiki/Kocc_Barma_Fall) [Fecha de consulta: 12 de octubre de 2018].
- Marlon Gamarra (publicado el 6 enero de 2015). *Ignacio Bosque, el arquitecto de las palabras* (entrevista). [Vídeo]. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=4wZFRurJYBE> [Fecha de consulta: 20 de diciembre 2018].

## **ANEXOS**




## Anexo nº1: Corpus de fragmentos de conversaciones de escolares en wolof senegalés

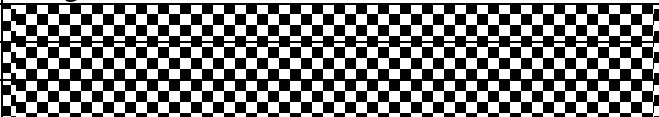
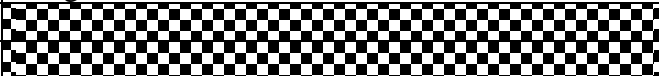
### Pautas y etiquetas de transcripción y traducción

ETIQUETAS	SIGNIFICADOS
A, B, C, D, E, F, etc.	Locutores e interlocutores
)----( – (----)	Ruidos extraconversacionales – Ruidos intraconversacionales
“----”	Palabra(s) en francés, inglés, árabe u otra lengua extranjera
...X	Ruptura brusca y/o espontánea e intencional o no al hablante
~~~~	Vacilaciones
↔	Palabras correspondientes al o a los gestos
]----[ – [----]	Interferencia extraconversacional – Interferencia intraconversacional
→	Discurso parado voluntaria o involuntariamente y que sigue después.
◀→	Salida del contexto de interacción de un(os) inter(locutor(es)) o figurantes – Entrada al contexto de interacción de un(os) inter(locutor(es)) o figurantes
[M.V]	Mala vocalización: propósitos intranscriptibles
! - ?	Puntuación denotativa respectivamente de la frase exclamativa y interrogativa
–	Pausa – Conversaciones paralela
☺ ---- ☺	Observación pertinente
{----}	Hablas confusas o con voces bajitas
...	Suspensión momentánea o definitiva de propósitos
----&----	Hablan dos personas al mismo tiempo
*“----”	Uso gramatical de la(s) palabra(s) en la lengua extranjera
....-....	Repetición de una palabra o comienzo de una palabra
---- <sup>2</sup>	Variación fonológica de una palabra
----^----^----	Tartamudeos
\V.B/	Voz baja: no se oye nada
“#----”	Palabra extranjera wolofizada
≈≈≈	Superposición de propósitos
]????[	Propósitos en dialecto nacional no wolof
↑ - ↓	Respectivamente, entonación que sube y entonación que baja
↔	Entonación regular
[...]	Conversación parada voluntaria y/o involuntariamente
§BREVE SILENCIO§	Silencio
[LAPSUS]	Lapsus
[INTRANSCRIPT]	Intranscriptible
(lit.)	Traducción literal
[...]	Conversación cortada o turnos de habla diferentes
	No se encuentra en esta grabación este tipo de fragmento conversacional
<b>En negrito</b>	La traducción en español de los fragmentos de conversación

COMUNIDAD LINGÜÍSTICA	KUNGHEL
Conversación nº1 de los/las alumnos/as del Curso de Cuarto “4M2B” del Colegio de Enseñanza Media Ibrahima Ba	[Fecha de grabación: 08-01-2014. Duración: 00:01:48]
<u>Datos socio(pragmático)lingüísticos</u>	<b>Informantes:</b> Grupo de 6 alumnos (3 chicas y 3 chicos) <b>Promedio de edad:</b> 15 años. <b>Nivel sociocultural:</b> con estudios medios, clase media, lenguas habladas: wolof, francés, inglés (nivel intermediario), (primer año de español), lenguaje juvenil coloquial, tono de voz relajado.
<u>Contexto situacional/sociocultural/psicológico</u>	En el aula/ambiente relajado, entusiasta y amigable. Ruido de fondo de los alumnos.
Fragmento con actos directivos de orden	[...] E — Nañu goorgoorlu lekk. [...] E — Metti na “#torop” “mais” na ñu goorgoorlu lek jàng “leçons” → [...] <b>E — Pues, debemos hacer esfuerzos [...]</b> <b>E — Es demasiado difícil, pero debemos esforzarnos por aprender las lecciones → [...]</b>
Fragmento con actos (semi) directivos de consejo	[...] C — “Inch’Allah” sunu jànge ≈≈≈ C&D — Lëppay baax. E — Nañu goorgoorlu lekk. C — “Inch’Allah”! [...] C — Waaw loolu la de. Lëpp ngi si loxo Yàala waye so jànge lëpp dina baax. [...] E — Metti na “#torop” “mais” na ñu goorgoorlu lek jàng “leçons” → [...] E — Buñu ko jànge dina baax. [...] <b>C — Ojalá, si estudiamos ≈≈≈ C&amp;D — Todo saldrá bien.</b> <b>E — Pues, tenemos que hacer esfuerzos.</b> <b>C — ¡Si Dios quiere! [...]</b> <b>C — Sí, esto es. Todo depende de Dios, pero si estudias, todo saldrá bien. [...]</b> <b>E — Es demasiado difícil, pero debemos esforzarnos por aprender las lecciones → [...]</b> <b>E — Si estudiamos, todo saldrá bien. [...]</b>
COMUNIDAD LINGÜÍSTICA	KUNGHEL
Conversación nº2 de los/las alumnos/as del Curso de Cuarto “4M2B” del Colegio de Enseñanza Media Ibrahima Ba	[Fecha de grabación: 08-01-2014. Duración: 00:01:42]
<u>Datos socio(pragmático)lingüísticos</u>	<b>Informantes:</b> Grupo de 6 alumnos (3 chicas y 3 chicos) <b>Promedio de edad:</b> 15 años. <b>Nivel sociocultural:</b> con estudios medios, clase media, lenguas habladas: wolof, francés, inglés (nivel intermediario), (primer año de español), lenguaje juvenil coloquial, tono de voz relajado.
<u>Contexto situacional/sociocultural/psicológico</u>	En el aula/ambiente relajado, entusiasta y amigable. Ruido de fondo de los alumnos.

Fragmento con actos directivos de orden	[...] C — Waxal! A — Waxal! E — Waxal! [...] <b>C — ¡Habla!</b> <b>A — ¡Habla!</b> <b>E — ¡Habla! [...]</b>
Fragmento con actos (semi) directivos de petición	[...] C — Waxal! A — Waxal! E — Waxal! [...] <b>C — ¡Habla!</b> <b>A — ¡Habla!</b> <b>E — ¡Habla! [...]</b>
<b>COMUNIDAD LINGÜÍSTICA</b>	<b>KUNGHEL</b>
Conversación nº3 de los/las alumnos/as del Curso de Cuarto “4M2B” del Colegio de Enseñanza Media Ibrahima Ba	[Fecha de grabación: 08-01-2014. Duración: 00:01:35]
<u>Datos socio(pragmático)lingüísticos</u>	<b>Informantes:</b> Grupo de 4 alumnos (1 chica y 3 chicos) <b>Promedio de edad:</b> 15 años. <b>Nivel sociocultural:</b> con estudios medios, clase media, lenguas habladas: wolof, francés, inglés (nivel intermediario), (primer año de español), lenguaje juvenil coloquial, tono de voz relajado.
<u>Contexto situacional/sociocultural/psicológico</u>	En el aula/ambiente relajado, entusiasta y amigable. Ruido de fondo de los alumnos.
Fragmento con actos directivos de orden	
Fragmento con actos (semi) directivos de petición	[...] B — Ma bayi leen ngeen waxtaan kon. [...] <b>B — Pues, ahora, os dejo charlar. [...]</b>
Fragmento con actos (semi) directivos de consejo	[...] B — Ah! [INTRANSCRIPT]. “Elève” daal moom dafa wara jàng. [...] B — Waaw ah “affaire” bi moom lan la? “Elève” lan la bo wacce da nga wara ubbi sa “cahier” jàng, “mais” am na “élèves” yo xam ne “classe” ba “classe” lañuy ubbe seen “cahiers”. [...] <b>B — ¡Bueno! [INTRANSCRIPT]. Un alumno debe estudiar. [...]</b> <b>B — De hecho, ¿en qué consiste el caso? Tú, alumno, a la vuelta del cole, tienes que tomarte los cuadernos para aprender las lecciones, pero los hay alumnos que solo abren los cuadernos en el aula (nunca en casa). [...]</b>
<b>COMUNIDAD LINGÜÍSTICA</b>	<b>KUNGHEL</b>
Conversación nº4 de los/las alumnos/as del Curso de Cuarto “4M2B” del Colegio de Enseñanza Media Ibrahima Ba	[Fecha de grabación: 08-01-2014. Duración: 00:01:46]
<u>Datos socio(pragmático)lingüísticos</u>	<b>Informantes:</b> Grupo de 6 alumnos (3 chicas y 3 chicos) <b>Promedio de edad:</b> 15 años. <b>Nivel sociocultural:</b> con estudios medios, clase media, lenguas habladas: wolof, francés, inglés

	(nivel intermediario), (primer año de español), lenguaje juvenil coloquial, tono de voz relajado.
<u>Contexto situacional/sociocultural/psicológico</u>	En el aula/ambiente relajado, entusiasta y amigable. Ruido de fondo de los alumnos.
Fragmento con actos directivos de orden	
Fragmento con actos (semi) directivos de petición	[...] B — ...Ma bayi leen ngeen waxtaan. [...] <b>B — ... Os dejo charlar. [...]</b>
Fragmento con actos (semi) directivos de consejo	[...] B — Ta “gars” yi fi nekkon ay jàngkat lañ, ngeen fexe nak roy si ñooñu. C — Waaw. [...] B — ...“donc” ño xam ne ay “modèles” lañu won “quoi”, da ngeen di jeema jàng roy si ñoom. [...] <b>B — Y los chicos que estaban aquí, eran estudiosos, tenéis que tratar de imitarlos.</b> C — Sí. [...] <b>B — ...pues, chicos modelos, de verdad, tenéis que estudiar y tratar de imitarlos. [...]</b>
<b>COMUNIDAD LINGÜÍSTICA</b>	<b>KUNGHEL</b>
Conversación nº5 de los/las alumnos/as del Curso de Cuarto “4M2B” del Colegio de Enseñanza Media Ibrahima Ba	[Fecha de grabación: 08-01-2014. Duración: 00:01:09]
<u>Datos socio(pragmático)lingüísticos</u>	<b>Informantes:</b> Grupo de 6 alumnos (3 chicas y 3 chicos) <b>Promedio de edad:</b> 15 años. <b>Nivel sociocultural:</b> con estudios medios, clase media, lenguas habladas: wolof, francés, inglés (nivel intermediario), (primer año de español), lenguaje juvenil coloquial, tono de voz relajado.
<u>Contexto situacional/sociocultural/psicológico</u>	En el aula/ambiente relajado, entusiasta y amigable. Ruido de fondo de los alumnos.
Fragmento con actos directivos de orden	[...] D — Du jàng moom. C — Waxal lek day dem di foyi, “jeu” lek, → [...] <b>D — No estudias nada.</b> <b>C — Di que solo va a jugar Waxal lek day dem di foyi, solo juega, → [...]</b>
Fragmento con actos (semi) directivos de petición	[...] D — Du jàng moom. C — Waxal lek day dem di foyi, “jeu” lek, → [...] <b>D — No estudias nada.</b> <b>C — Di que solo va a jugar Waxal lek day dem di foyi, solo juega, → [...]</b>
Fragmento con actos (semi) directivos de consejo	[...] F — “Devoirs” moom xam na di na ñu ñew “avant fêtes” yi “mais que” nak di jàng lek mo ñu si mënë genne. [...] C — Daño wara jàng, dimbale sunu “parents” yi ëllëk, ñoom si ñun la ñu yaakaar. [...] <b>F — Creo que tendremos pruebas antes de las vacaciones (de Navidad), pero, a decir verdad,</b>

	tenemos que estudiar para salir adelante. [...] <b>C — Tenemos que estudiar para poder ayudar a nuestros padres (parientes) en el futuro porque cuentan mucho con nosotros. [...]</b>
<b>COMUNIDAD LINGÜÍSTICA</b>	<b>KUNGHEL</b>
Conversación nº6 de los/las alumnos/as del Curso de Cuarto “4M2B” del Colegio de Enseñanza Media Ibrahima Ba	[Fecha de grabación: 08-01-2014. Duración: 00:01:31]
<u>Datos socio(pragmático)lingüísticos</u>	<b>Informantes:</b> Grupo de 4 alumnos (1 chica y 3 chicos) <b>Promedio de edad:</b> 15 años. <b>Nivel sociocultural:</b> con estudios medios, clase media, lenguas habladas: wolof, francés, inglés (nivel intermediario), (primer año de español), lenguaje juvenil coloquial, tono de voz relajado.
<u>Contexto situacional/sociocultural/psicológico</u>	En el aula/ambiente relajado, entusiasta y amigable. Ruido de fondo de los alumnos.
Fragmento con actos directivos de orden	
Fragmento con actos (semi) directivos de petición	
Fragmento con actos (semi) directivos de consejo	
<b>COMUNIDAD LINGÜÍSTICA</b>	<b>KUNGHEL</b>
Conversación nº7 de los/las alumnos/as del Curso de Cuarto “4M2B” del Colegio de Enseñanza Media Ibrahima Ba	[Fecha de grabación: 08-01-2014. Duración: 00:01:32]
<u>Datos socio(pragmático)lingüísticos</u>	<b>Informantes:</b> Grupo de 5 alumnos (2 chicas y 3 chicos) <b>Promedio de edad:</b> 15 años. <b>Nivel sociocultural:</b> con estudios medios, clase media, lenguas habladas: wolof, francés, inglés (nivel intermediario), (primer año de español), lenguaje juvenil coloquial, tono de voz relajado.
<u>Contexto situacional/sociocultural/psicológico</u>	En el aula/ambiente relajado, entusiasta y amigable. Ruido de fondo de los alumnos.
Fragmento con actos directivos de orden	
Fragmento con actos (semi) directivos de petición	
Fragmento con actos (semi) directivos de consejo	
	[...] B — Yan “devoirs” yu tarr? Lan nga wara def? Da nga wara jàng. “Devoirs” yi lumu tarr-tarr, bo nekke à jour moom “ya pas de problèmes”. Bo ame “leçons” bo wacce nga dem jàng ko mais tekkle “leçons” wala ubbi “classe”[LAPSUS] “cahier” “classe” ba “classe”, day tarr de. [...] <b>B — ¿Qué pruebas difíciles? ¿Qué debes hacer? Debes estudiar. Por muy difíciles que son las pruebas, si te pones al día, no pasa nada. Si tienes apuntada una nueva lección, al volver a casa, apréndela en vez de acumular las lecciones o “*abrir clase” [LAPSUS] o abrir el cuaderno solo en clase, te resultará</b>

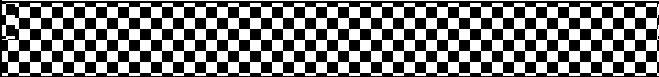
	<b>complicado. [...]</b>
<b>COMUNIDAD LINGÜÍSTICA</b>	<b>KUNGHEL</b>
Conversación nº8 de los/las alumnos/as del Curso de Cuarto “4M2B” del Colegio de Enseñanza Media Ibrahima Ba	[Fecha de grabación: 08-01-2014. Duración: 00:01:41]
<u>Datos socio(pragmático)lingüísticos</u>	<b>Informantes:</b> Grupo de 6 alumnos (4 chicas y 2 chicos) <b>Promedio de edad:</b> 15 años. <b>Nivel sociocultural:</b> con estudios medios, clase media, lenguas habladas: wolof, francés, inglés (nivel intermediario), (primer año de español), lenguaje juvenil coloquial, tono de voz relajado.
<u>Contexto situacional/sociocultural/psicológico</u>	En el aula/ambiente relajado, entusiasta y amigable. Ruido de fondo de los alumnos.
Fragmento con actos directivos de orden	[...] A — Du ngeen wax nak yeen? D — Amuñu luñu wax. {AB TEKKARAL} [...] A — ¿No habláis vosotros? D — No tenemos nada que decir. {SILENCIO} [...]
Fragmento con actos (semi) directivos de petición	[...] B — Ma bayi leen ngeen waxtaan. {AB TEKKARAL} [...] B — Os dejo charlar. {SILENCIO} [...]
Fragmento con actos (semi) directivos de consejo	[...] A — Nañu goorgoorlu lek, jeema jàng \V.B/ [INTRANSCRIPT] [...] A — Ah ñu yòok goorgoorlu lek, genna jàng lek. [...] A — Tenemos que intentar esforzarnos por estudiar\V.B/ [INTRANSCRIPT] [...] A — Con más esfuerzos y estudiando más. [...]
<b>COMUNIDAD LINGÜÍSTICA</b>	<b>KUNGHEL</b>
Conversación nº9 de los/las alumnos/as del Curso de Cuarto “4M2B” del Colegio de Enseñanza Media Ibrahima Ba	[Fecha de grabación: 08-01-2014. Duración: 00:01:43]
<u>Datos socio(pragmático)lingüísticos</u>	<b>Informantes:</b> Grupo de 6 alumnos (4 chicas y 4 chicos) <b>Promedio de edad:</b> 15 años. <b>Nivel sociocultural:</b> con estudios medios, clase media, lenguas habladas: wolof, francés, inglés (nivel intermediario), (primer año de español), lenguaje juvenil coloquial, tono de voz relajado.
<u>Contexto situacional/sociocultural/psicológico</u>	En el aula/ambiente relajado, entusiasta y amigable. Ruido de fondo de los alumnos.
Fragmento con actos directivos de orden	[...] B — Aywa. Ma ngi leen di degglu. [...] F — So deme nga naan say garab lek, dina baax. [...] B — Vamos. Os escucho. [...] F — Al volver, tómame las pastillas, todo saldrá bien. [...]

Fragmento con actos (semi) directivos de petición	<p>[...] B — Aywa. Ma ngi leen di degglu. [...]  F — So deme nga naan say garab lek, dina baax. [...]  <b>B — Vamos. Os escucho. [...]</b>  <b>F — Al volver, tómame las pastillas, todo saldrá bien. [...]</b></p>
Fragmento con actos (semi) directivos de consejo	<p>[...] D — Buñu jànge lek, lèppay baax. [...]  E — Sama biir daal moy metti.  F — So deme nga naan say garab lek, dina baax.  E — Dama yaakaar bala yàgg mu sedd bala ngoon. [...]  <b>D — Si estudiamos, todo saldrá bien. [...]</b>  <b>E — En realidad, me duele el estómago.</b>  <b>F — Cuando vuelvas a casa, tomas pastillas, y tranquilo.</b>  <b>E — Espero que se aliviará pronto, antes de la tarde. [...]</b></p>
<b>COMUNIDAD LINGÜÍSTICA</b>	<b>KUNGHEL</b>
Conversación nº10 de los/las alumnos/as del Curso de Cuarto “4M2B” del Colegio de Enseñanza Media Ibrahima Ba	[Fecha de grabación: 08-01-2014. Duración: 00:01:54]
<u>Datos socio(pragmático)lingüísticos</u>	<p><b>Informantes:</b> Grupo de 6 alumnos (2 chicas y 4 chicos)  <b>Promedio de edad:</b> 15 años.  <b>Nivel sociocultural:</b> con estudios medios, clase media, lenguas habladas: wolof, francés, inglés (nivel intermediario), (primer año de español), lenguaje juvenil coloquial, tono de voz relajado.</p>
<u>Contexto situacional/sociocultural/psicológico</u>	En el aula/ambiente relajado, entusiasta y amigable. Ruido de fondo de los alumnos.
Fragmento con actos directivos de orden	<p>[...] C — Yeen du ngeen wax?  F — Xaw ma luñuy wax. [...]  B — Santuñu leen leneen lu dul jàng. [...]  B — Ngeen sègg jàng daal mo genn yomb. [...]  <b>C — ¿Por qué no habláis vosotros?</b>  <b>F — No sé qué tenemos que decir. [...]</b>  <b>B — Solo os mandan estudiar. [...]</b>  <b>B — Tenéis que intentar estudiar, es lo más fácil. [...]</b></p>
Fragmento con actos (semi) directivos de petición	<p>[...] C — Yeen du ngeen wax?  F — Xaw ma luñuy wax. [...]  B — Santuñu leen leneen lu dul jàng. [...]  B — Ngeen sègg jàng daal mo genn yomb. [...]  <b>C — ¿Por qué no habláis, vosotros?</b>  <b>F — No sé qué tenemos que decir. [...]</b>  <b>B — Solo os mandan estudiar. [...]</b>  <b>B — Tenéis que intentar estudiar, es lo más fácil. [...]</b></p>
Fragmento con actos (semi) directivos de consejo	<p>[...] B — Ngeen sègg jàng daal mo genn yomb.  E — Dègg la de.</p>

	<p>B — Gis nga “moment” bi, ñi jàngul luñuy dacc, coona biñuy dacc, ngeen sëgg jàng am seen “BFEM”, am seen “bac” dem lijënti li ngeen di lijënti, “c’est plus facile”. [...]</p> <p>B — Waaw, jàng moom jàng la lek jàngal def li nga wara def “après le reste” moom “c’est à voir”. [...]</p> <p><b>B — Tenéis que intentar estudiar, es lo más fácil. [...]</b></p> <p><b>E — Es verdad.</b></p> <p><b>B — Mira, por ahora, cómo están cansandos aquellos que no tienen estudios, esfuerzaos por estudiar para aprobar el “BFEM” (Título al finalizar el curso medio en el colegio y listo para ingresar el instituto), el “BAC” (el bahillerato) e ir a ocuparos de lo que tenéis que ocuparos; resulta que es más fácil. [...]</b></p> <p><b>B — Pues, estudiar es estudiar; estudia, haz lo que te toca y bueno, después lo que falta, está por verse. [...]</b></p>
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------



COMUNIDAD LINGÜÍSTICA	TAMBACUNDA
Conversación n°1 de los/las alumnos/as del Curso de Tercero “3A2A” del Colegio de Enseñanza Media Moriba Diakité	[Fecha de grabación: 04-12-2013. Duración: 00:02:02]
<u>Datos socio(pragmático)lingüísticos</u>	<b>Informantes:</b> Grupo de 5 alumnos (5 chicos). <b>Promedio de edad:</b> 16 años. <b>Nivel sociocultural:</b> con estudios medios, clase media, lenguas habladas: wolof, fula, mandinga, francés, inglés, (segundo año de español), lenguaje juvenil coloquial, tono de voz relajado.
<u>Contexto situacional/sociocultural/psicológico</u>	En el aula/ambiente relajado, entusiasta y amigable. Ruido de fondo de los alumnos.
Fragmento con actos directivos de orden	[...] A — Waxal jaxanke! B — Wolof. A — Wolof? → §TEKK TEKKARAL§ A — “#Muse”, am na ño xam ne deguñu wolof fi de. B — Waxal, wax léen si kow tuuti, “s’il vous plait” → [...] B — Ah jeemal lek da ngay jeem. (REETAN). D — Ay! Waxal, waxal, do wax li nga mën. [...] <b>A — ¡Habla “jaxanke”! (dialecto variante del mandinga hablado en muchos países del África occidental).</b> <b>B — Wolof.</b> A — ¿Wolof? → §SILENCIO§ A — Señor, aquí hay gente que no entiende wolof. <b>B — ¡*Habla, hablad un poco más fuerte, por favor! → [...]</b> <b>B — ¡Ah, intenta! Hay que intentar. (RISA).</b> <b>D — ¡Eh! ¡Habla, habla, (lit. di lo que puedes (decir))! [...]</b>
Fragmento con actos (semi) directivos de petición	[...] A — Waxal jaxanke! B — Waxal, wax léen si kow tuuti, “s’il vous plait”! → [...] B — Ah jeemal lek da ngay jeem. (REETAN). D — Ay! Waxal, waxal, do wax li nga mën! [...] <b>A — ¡Habla “jaxanke”! (dialecto variante del mandinga hablado en muchos países del África occidental).</b> <b>B — ¡(*Habla), hablad un poco más voz fuerte, por favor! → [...]</b> <b>B — ¡Ah, intenta! Hay que intentar. (RISA).</b> <b>D — ¡Eh! ¡Habla, habla, (lit. di lo que puedes (decir))! [...]</b>
Fragmento con actos (semi) directivos de	[...] B — Waxal, wax léen si kow tuuti, “s’il

consejo	vous plait"! → [...] B — Ah jeemal lek da ngay jeem. (REETAN). [...]B — ¡(*Habla), <b>hablad un poco más voz fuerte, por favor!</b> → [...] B — ¡Ah, intenta! Hay que intentar. (RISA).[...]
<b>COMUNIDAD LINGÜÍSTICA</b>	<b>TAMBACUNDA</b>
Conversación nº2 de los/las alumnos/as del Curso de Tercero "3A2A" del Colegio de Enseñanza Media Moriba Diakité	[Fecha de grabación: 04-12-2013. Duración: 00:02:15]
<u>Datos socio(pragmático)lingüísticos</u>	<b>Informantes:</b> Grupo de 6 alumnos (6 chicos). <b>Promedio de edad:</b> 16 años. <b>Nivel sociocultural:</b> con estudios medios, clase media, lenguas habladas: wolof, fula, mandinga, francés, inglés, (segundo año de español), lenguaje juvenil coloquial, tono de voz relajado.
<u>Contexto situacional/sociocultural/psicológico</u>	En el aula/ambiente relajado, entusiasta y amigable. Ruido de fondo de los alumnos.
Fragmento con actos directivos de orden	[...] D — Bu kaname nga dem sunu kër jàppal ma sama yaay ligeey bi, degg nga? [...] {Lenguaje literal no cortés, D: no nativo.} [...] D — (lit. <b>Dentro poco, vete a mi casa ayudar para mí mi madre el trabajo, ¿entiendes?</b> ) <b>Dentro de poco, vete a mi casa para ayudar a mi madre en los quehaceres. ¿Entiendes?</b> [...] {Lenguaje literal no cortés, D: no nativo.}
Fragmento con actos (semi) directivos de petición	[...] D — Bu kaname nga dem sunu kër jàppal ma sama yaay ligeey bi, degg nga? [...] {Lenguaje no cortés, D: no nativo.} [...] D — (lit. <b>Dentro poco, vete a mi casa ayudar para mí mi madre el trabajo, ¿entiendes?</b> ) <b>Dentro de poco, vete a mi casa para ayudar a mi madre en los quehaceres. ¿Entiendes?</b> [...] {Lenguaje literal no cortés, D: no nativo.}
Fragmento con actos (semi) directivos de consejo	
<b>COMUNIDAD LINGÜÍSTICA</b>	<b>TAMBACUNDA</b>
Conversación nº3 de los/las alumnos/as del Curso de Tercero "3A2A" del Colegio de Enseñanza Media Moriba Diakité	[Fecha de grabación: 04-12-2013. Duración: 00:02:21]
<u>Datos socio(pragmático)lingüísticos</u>	<b>Informantes:</b> Grupo de 6 alumnas (6 chicas). <b>Promedio de edad:</b> 16 años. <b>Nivel sociocultural:</b> con estudios medios, clase media, lenguas habladas: wolof, fula, mandinga, francés, inglés, (segundo año de español), lenguaje juvenil coloquial, tono de voz relajado.
<u>Contexto situacional/sociocultural/psicológico</u>	En el aula/ambiente relajado, entusiasta y amigable. Ruido de fondo de los alumnos.


Fragmento con actos directivos de orden	
Fragmento con actos (semi) directivos de petición	
Fragmento con actos (semi) directivos de consejo	[...] C — Aaaaaah! Kon moom da ngeen di daw rek bo ngeen di daw kèrgè moom....X [...] <b>C — ¡Aaaaaah! Pues hay que correr, si corréis en casa, pues....X [...]</b>
<b>COMUNIDAD LINGÜÍSTICA</b>	<b>TAMBACUNDA</b>
Conversación nº4 de los/las alumnos/as del Curso de Tercero “3A2A” del Colegio de Enseñanza Media Moriba Diakité	[Fecha de grabación: 04-12-2013. Duración: 00:02:20]
<u>Datos socio(pragmático)lingüísticos</u>	<b>Informantes:</b> Grupo de 6 alumnos (6 chicos). <b>Promedio de edad:</b> 16 años. <b>Nivel sociocultural:</b> con estudios medios, clase media, lenguas habladas: wolof, fula, mandinga, francés, inglés, (segundo año de español), lenguaje juvenil coloquial, tono de voz relajado.
<u>Contexto situacional/sociocultural/psicológico</u>	En el aula/ambiente relajado, entusiasta y amigable. Ruido de fondo de los alumnos.
Fragmento con actos directivos de orden	
Fragmento con actos (semi) directivos de petición	
Fragmento con actos (semi) directivos de consejo	[...] B — Aah su ngeen wacce ngeen jàng lek. “Classe d’examen” ngeen nekk de. [...] <b>B — Bueno, al volver a casa, aprended las lecciones y nada más. Estáis en curso de examen.</b>
<b>COMUNIDAD LINGÜÍSTICA</b>	<b>TAMBACUNDA</b>
Conversación nº5 de los/las alumnos/as del Curso de Tercero “3A2A” del Colegio de Enseñanza Media Moriba Diakité	[Fecha de grabación: 04-12-2013. Duración: 00:02:54]
<u>Datos socio(pragmático)lingüísticos</u>	<b>Informantes:</b> Grupo de 6 alumnos (3 chicos y 3 chicas). <b>Promedio de edad:</b> 16 años. <b>Nivel sociocultural:</b> con estudios medios, clase media, lenguas habladas: wolof, fula, mandinga, francés, inglés, (segundo año de español), lenguaje juvenil coloquial, tono de voz relajado.
<u>Contexto situacional/sociocultural/psicológico</u>	En el aula/ambiente relajado, entusiasta y amigable. Ruido de fondo de los alumnos.
Fragmento con actos directivos de orden	[...] A — “Parlez un peu fort”! [...] B — Wax leen si kaw ma degg léen. [...] D — Waxal! E — Waxal! [...] B — Waaw. Jëlël beneen “thème” lek bu la “intérèsse”. [...] C — Waxal “après” ma wax {KADDU GU SUUFE NDAX BARE KERSA} [...] B — Waxal si kow! [...] <b>[...] A — ¡Hablad un poco fuerte! [...]</b>

	<p><b>B — Hablad fuerte para que os oiga. [...]</b>  <b>D — ¡Habla!</b>  <b>E — ¡Habla! [...]</b>  <b>B — Vale. Escoge otro tema que te importa. [...]</b>  <b>C — Habla, después hablo yo. {HABLA CON VOZ BAJITA POR CORTESÍA} [...]</b>  <b>B — ¡Habla fuerte! [...]</b></p>
Fragmento con actos (semi) directivos de petición	<p>[...] D — Man, ^“je pppp”^, damay “propose pour le mariage précoce”.  B — “Ah” do “changes de thème” boobu waxtaan nañ ko fe léegi?  D — Ñ. Waxtaan nañ ko fe?  B — Waaw. Jëlël beneen “thème” lek bu la “intérésse”. [...]  <b>D — Yo, ^prooo^, propongo el matrimonio precoz.</b>  <b>B — ¿Bueno, no cambias de tema, ya lo hemos discutido hace poco allí?</b>  <b>D — ¿Sí? ¿Ya lo hemos discutido allí?</b>  <b>B — Vale. Escoge otro tema que te importa. [...]</b></p>
Fragmento con actos (semi) directivos de consejo	<p>[...] B — “Ah” do “changes de thème” boobu waxtaan nañ ko fe léegi.  D — Ñ. Waxtaan nañ ko fe?  B — Waaw. Jëlël beneen “thème” lek bu la “intérésse”. [...]  <b>B — ¿Bueno, no cambias de tema, ya lo hemos discutido hace poco allí?</b>  <b>D — ¿Sí? ¿Ya lo hemos discutido allí?</b>  <b>B — Vale. Escoge otro tema que te importa. [...]</b></p>
<b>COMUNIDAD LINGÜÍSTICA</b>	<b>TAMBACUNDA</b>
Conversación nº6 de los/las alumnos/as del Curso de Tercero “3A2A” del Colegio de Enseñanza Media Moriba Diakité	[Fecha de grabación: 04-12-2013. Duración: 00:02:04]
<u>Datos socio(pragmático)lingüísticos</u>	<p><b>Informantes:</b> Grupo de 6 alumnas (6 chicas).  <b>Promedio de edad:</b> 16 años.  <b>Nivel sociocultural:</b> con estudios medios, clase media, lenguas habladas: wolof, fula, mandinga, francés, inglés, (segundo año de español), lenguaje juvenil coloquial, tono de voz relajado.</p>
<u>Contexto situacional/sociocultural/psicológico</u>	En el aula/ambiente relajado, entusiasta y amigable. Ruido de fondo de los alumnos.
Fragmento con actos directivos de orden	<p>[...] A — Waxal!  C — Do wax? [...]  B — Wax leen si kaw! [...]  [...] A — <b>¡Habla!</b>  C — <b>¿No hablas? [...]</b>  B — <b>¡Hablad con voz fuerte! [...]</b></p>

Fragmento con actos (semi) directivo de petición	[...] A — Waxal! C — Do wax? [...] B — Wax leen si kaw! [...] A — ¡Habla! C — ¿No hablas? [...] B — ¡Hablad con voz fuerte! [...]
Fragmento con actos (semi) directivo de consejo	[...] E — “Devoir” bi neexna de “pourtant” bo jànge lek da ngay dem. D — Bo jànge. [...] [...] E — Sin embargo, es abordable la tarea, basta con que aprendas para salir bien. D — Si aprendas. [...]
<b>COMUNIDAD LINGÜÍSTICA</b>	<b>TAMBACUNDA</b>
Conversación nº7 de los/las alumnos/as del Curso de Tercero “3A2A” del Colegio de Enseñanza Media Moriba Diakité	[Fecha de grabación: 04-12-2013. Duración: 00:01:43]
<u>Datos socio(pragmático)lingüísticos</u>	<b>Informantes:</b> Grupo de 6 alumnas (6 chicas). <b>Promedio de edad:</b> 16 años. <b>Nivel sociocultural:</b> con estudios medios, clase media, lenguas habladas: wolof, fula, mandinga, francés, inglés, (segundo año de español), lenguaje juvenil coloquial, tono de voz relajado.
<u>Contexto situacional/sociocultural/psicológico</u>	En el aula/ambiente relajado, entusiasta y amigable. Ruido de fondo de los alumnos.
Fragmento con actos directivos de orden	
Fragmento con actos (semi) directivos de petición	
Fragmento con actos (semi) directivos de consejo	
<b>COMUNIDAD LINGÜÍSTICA</b>	<b>TAMBACUNDA</b>
Conversación nº8 de los/las alumnos/as del Curso de Tercero “3A2A” del Colegio de Enseñanza Media Moriba Diakité	[Fecha de grabación: 04-12-2013. Duración: 00:02:01]
<u>Datos socio(pragmático)lingüísticos</u>	<b>Informantes:</b> Grupo de 6 alumnas (6 chicas). <b>Promedio de edad:</b> 16 años. <b>Nivel sociocultural:</b> con estudios medios, clase media, lenguas habladas: wolof, fula, mandinga, francés, inglés, (segundo año de español), lenguaje juvenil coloquial, tono de voz relajado.
<u>Contexto situacional/sociocultural/psicológico</u>	En el aula/ambiente relajado, entusiasta y amigable. Ruido de fondo de los alumnos.
Fragmento con actos directivos de orden	[...] B — Xana mënu léen wax? Du ngeen wax si kaw? E — Waaw, waxal! B — Aah wax léen lek! Waxtaan léen ma degg! [...] B — ¿No podéis hablar? ¿No habláis fuerte? E — ¡Vale, habla! B — ¡Eh, hablad y nada más! Conversáis para que os oiga. [...]

Fragmento con actos (semi) directivos de petición	[...] B — Xana mënu léen wax? Du ngeen wax si kaw! B — Aah wax léen lek! Waxtaan léen ma degg. [...] <b>B — ¿No podéis hablar? No podéis hablar fuerte.</b> <b>B — ¡Eh, hablad y nada más! Conversáis para que os oiga. [...]</b>
Fragmento con actos (semi) directivos de consejo	
<b>COMUNIDAD LINGÜÍSTICA</b>	<b>TAMBACUNDA</b>
Conversación nº9 de los/las alumnos/as del Curso de Tercero “3A2A” del Colegio de Enseñanza Media Moriba Diakité	[Fecha de grabación: 04-12-2013. Duración: 00:02:13]
<u>Datos socio(pragmático)lingüísticos</u>	<b>Informantes:</b> Grupo de 5 alumnas (5 chicas). <b>Promedio de edad:</b> 16 años. <b>Nivel sociocultural:</b> con estudios medios, clase media, lenguas habladas: wolof, fula, mandinga, francés, inglés, (segundo año de español), lenguaje juvenil coloquial, tono de voz relajado.
<u>Contexto situacional/sociocultural/psicológico</u>	En el aula/ambiente relajado, entusiasta y amigable. Ruido de fondo de los alumnos.
Fragmento con actos directivos de orden	[...] B — Waxal si kaw! D — Do wax? C — Wax leen lek! [...] <b>B — Habla fuerte.</b> <b>D — ¿No hablas?</b> <b>C — ¡Hablad y nada más! [...]</b>
Fragmento con actos (semi) directivos de petición	[...] B — Waxal si kaw! [...] D — Do wax? [...] C — Wax leen lek! [...] <b>B — Habla fuerte.</b> <b>D — ¿No hablas?</b> <b>C — ¡Hablad y nada más! [...]</b>
Fragmento con actos (semi) directivos de consejo	[...] A — Waaw loolu la bëggon wax. Daño wara bayi seen doom yi ñu jàng → D — Loolu baaxul, “parents” yi itam war nañ bayi loolu. [...] <b>A — Vale, es lo que quisiera decir. Deben dejar a sus hijos estudiar →</b> <b>D — Eso no es bueno, los padres deben dejar eso (el matrimonio precoz). [...]</b>
<b>COMUNIDAD LINGÜÍSTICA</b>	<b>TAMBACUNDA</b>
Conversación nº10 de los/las alumnos/as del Curso de Tercero “3A2A” del Colegio de Enseñanza Media Moriba Diakité	[Fecha de grabación: 04-12-2013. Duración: 00:01:22]
<u>Datos socio(pragmático)lingüísticos</u>	<b>Informantes:</b> Grupo de 5 alumnos (5 chicos). <b>Promedio de edad:</b> 16 años. <b>Nivel sociocultural:</b> con estudios medios, clase media, lenguas habladas: wolof, fula, mandinga,

	francés, inglés, (segundo año de español), lenguaje juvenil coloquial, tono de voz relajado.
<u>Contexto situacional/sociocultural/psicológico</u>	En el aula/ambiente relajado, entusiasta y amigable. Ruido de fondo de los alumnos.
Fragmento con actos directivos de orden	[...] B — Waxleen si kaw tuuti. E — Waxal, “boy”. [...] <b>B — Hablad un poco fuerte</b> <b>E — Habla, tío. [...]</b>
Fragmento con actos (semi) directivos de petición	[...] B — Wax leen si kaw tuuti. E — Waxal, “boy”. [...] <b>B — Hablad un poco fuerte</b> <b>E — Habla, tío. [...]</b>

COMUNIDAD LINGÜÍSTICA	MBACKÉ
Conversación nº1 de los/las alumnos/as del Curso de Segundo “2LA” del Instituto de Enseñanza secundaria de Mbacké	[Fecha de grabación: 10-02-2014. Duración: 00:01:02]
<u>Datos socio(pragmático)lingüísticos</u>	<b>Informantes:</b> Grupo de 7 alumnos (2 chicas y 5 chicos) <b>Promedio de edad:</b> 17 años. <b>Nivel sociocultural:</b> con estudios medios (unos con estudios coránicos), clase media, lenguas habladas: wolof, francés, inglés (nivel intermediario), (tercer año de español), lenguaje juvenil coloquial, tono de voz relajado.
<u>Contexto situacional/sociocultural/psicológico</u>	En el aula/ambiente muy relajado, entusiasta y amigable. Ruido de fondo de los alumnos.
Fragmento con actos directivos de orden	[...] B — Xaaral ma bayi leen ngeen waxtaan. [...] B — Wolof-wolof. [...] C — Da ngeen si am “vingt”. C — Ngeen may ma “deux points” man. [...] F — ... Wax leen si Magal gi! [...] <b>B — Pues, os dejo charlar. [...]</b> <b>B — Wolof-wolof. (Hablad wolof.) [...]</b> <b>C — Vais a conseguir 20 (en la prueba).</b> <b>C — Me ofrecéis 2 puntos a mí. [...]</b> <b>F —...;Hablad del Magal! [...]</b>
Fragmento con actos (semi) directivos de petición	[...] B — Xaaral ma bayi leen ngeen waxtaan. [...] B — Wolof-wolof. [...] C — Da ngeen si am “vingt”. C — Ngeen may ma “deux points” man. [...] <b>B — Pues, os dejo charlar. [...]</b> <b>B — Wolof-wolof. (Hablad wolof.) [...]</b> <b>C — Vais a conseguir 20 (en la prueba).</b> <b>C — Me ofrecéis 2 puntos a mí. [...]</b>
Fragmento con actos (semi) directivos de consejo	
COMUNIDAD LINGÜÍSTICA	MBACKÉ
Conversación nº2 de los/las alumnos/as del Curso de Segundo “2LA” del Instituto de Enseñanza secundaria de Mbacké	[Fecha de grabación: 10-02-2014. Duración: 00:00:57]
<u>Datos socio(pragmático)lingüísticos</u>	<b>Informantes:</b> Grupo de 5 alumnos (2 chicas y 3 chicos) <b>Promedio de edad:</b> 17 años. <b>Nivel sociocultural:</b> con estudios medios (unos con estudios coránicos), clase media, lenguas habladas: wolof, francés, inglés (nivel intermediario), (tercer año de español), lenguaje juvenil coloquial, tono de voz relajado.
<u>Contexto</u>	En el aula/ambiente muy relajado, entusiasta y



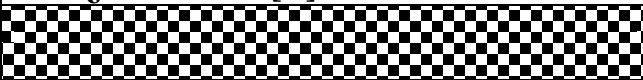
situacional/sociocultural/psicológico	amigable. Ruido de fondo de los alumnos.
Fragmento con actos directivos de orden	
Fragmento con actos (semi) directivos de petición	[...] B — Ma bayi leen ngeen waxtaan. [...] <b>B — Os dejo charlar. [...]</b>
Fragmento con actos (semi) directivos de consejo	
<b>COMUNIDAD LINGÜÍSTICA</b>	<b>MBACKÉ</b>
Conversación nº3 de los/las alumnos/as del Curso de Segundo “2LA” del Instituto de Enseñanza secundaria de Mbacké	[Fecha de grabación: 10-02-2014. Duración: 00:01:04]
<u>Datos socio(pragmático)lingüísticos</u>	<b>Informantes:</b> Grupo de 5 alumnos (5 chicos) <b>Promedio de edad:</b> 17 años. <b>Nivel sociocultural:</b> con estudios medios (unos con estudios coránicos), clase media, lenguas habladas: wolof, francés, inglés (nivel intermediario), (tercer año de español), lenguaje juvenil coloquial, tono de voz relajado.
<u>Contexto</u> situacional/sociocultural/psicológico	En el aula/ambiente muy relajado, entusiasta y amigable. Ruido de fondo de los alumnos.
Fragmento con actos directivos de orden	[...] B — Xaaral ma bayi leen ngeen waxtaan. [...] D — Ah waaw sama “gars” yi man si yeen lay Magal se de. [...] D — “Est-ce que” di ngeen ma dalal? E — Di nañu la teral. D — Lima bëgg mba dina ko am li Sëñ Tuuba santaane? E — Bu neexe Yàalla sunu borom! D — “Inch’Allah” dina ñëw kon! [...] <b>B — Os dejo charlar. [...]</b> <b>D — Eh, bueno, chicos, me pasaré el Magal con vosotros. [...]</b> <b>D — ¿Me vais a hospedar?</b> <b>E — Te trataremos como huésped nuestro.</b> <b>D — ¿Tendrás lo que quiero, lo que Sëñ Tuuba (guía religioso musulmán fundador de la ciudad de Tuuba, literalmente: el Señor de Tuuba.) tiene recomendado?</b> <b>E — ¡Si plugiera a Dios, el Señor Nuestro!</b> <b>D — ¡Si Dios quiere, entonces vendré! [...]</b>
Fragmento con actos (semi) directivos de petición	[...] B — Xaaral ma bayi leen ngeen waxtaan. [...] D — Ah waaw sama “gars” yi man si yeen lay Magal se de. [...] D — “Est-ce que” di ngeen ma dalal? [...] E — Di nañu la teral. D — Lima bëgg mba dina ko am li Sëñ Tuuba santaane? E — Bu neexe Yàalla sunu borom!

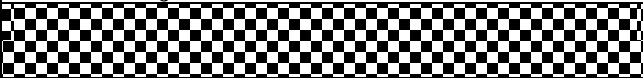
	<p>D — “Inch’Allah” dina ñëw kon! [...]</p> <p><b>B — Os dejo charlar. [...]</b></p> <p>D — Eh, bueno, chicos, me pasaré el Magal con vosotros. [...]</p> <p>D — ¿Me vais a hospedar? [...]</p> <p>E — Te trataremos como huésped nuestro.</p> <p>D — ¿Tendrás lo que quiero, lo que Sëñ Tuuba (guía religioso musulmán fundador de la ciudad de Tuuba, literalmente: el Señor de Tuuba.) tiene recomendado?</p> <p><b>E — ¡Si plugiera a Dios, el Señor Nuestro!</b></p> <p><b>D — ¡Si Dios quiere, entonces vendré! [...]</b></p>
Fragmento con actos (semi) directivos de consejo	<p>[...] D — Waaw Yàalla baaxna; goorgoorlu lek yàgg-yàgg dina mësë neex.</p> <p>E — Waaw “inch’Allah rabi”. [...]</p> <p>D — Xam na “après” sunu defate “révision s’il le faut” dina gënë mënë “normal”.</p> <p>E — Waaw buñu defe “révision peut-être” dina baax. [...]</p> <p><b>D — Bueno, Dios es bondadoso; hacemos más esfuerzos y temprano o tarde, vendrá el éxito.</b></p> <p>E — Sí, si Dios quiere. [...]</p> <p><b>D — (lit. Sé que.) Creo que después si repasamos de nuevo, si hace falta, saldrán mejor las cosas.</b></p> <p><b>E — Sí, si repasamos, a lo mejor todo nos saldrá bien. [...]</b></p>
<b>COMUNIDAD LINGÜÍSTICA</b>	<b>MBACKÉ</b>
Conversación nº4 de los/las alumnos/as del Curso de Segundo “2LA” del Instituto de Enseñanza secundaria de Mbacké	[Fecha de grabación: 10-02-2014. Duración: 00:00:58]
<u>Datos socio(pragmático)lingüísticos</u>	<p><b>Informantes:</b> Grupo de 3 alumnos (3 chicos)</p> <p><b>Promedio de edad:</b> 17 años.</p> <p><b>Nivel sociocultural:</b> con estudios medios (unos con estudios coránicos), clase media, lenguas habladas: wolof, francés, inglés (nivel intermedio), (tercer año de español), lenguaje juvenil coloquial, tono de voz relajado.</p>
<u>Contexto situacional/sociocultural/psicológico</u>	En el aula/ambiente muy relajado, entusiasta y amigable. Ruido de fondo de los alumnos.
Fragmento con actos directivos de orden	<p>[...] B — Ma bayi leen ngeen eggale. [...]</p> <p><b>B — Os dejo continuar (la charla) . [...]</b></p>
Fragmento con actos (semi) directivos de petición	<p>[...] B — Ma bayi leen ngeen eggale. [...]</p> <p><b>B — Os dejo continuar (la charla) . [...]</b></p>
Fragmento con actos (semi) directivos de consejo	<p>[...] B — Waaw bo jànge lek genn si. [...]</p> <p>A — Ñaan Yàalla lek jeema japalante lek.</p> <p>C — “Amin, amin!” [...]</p> <p>C — Mo tax jeema am gëm-gëm lek →</p> <p>B — Waaw.</p>

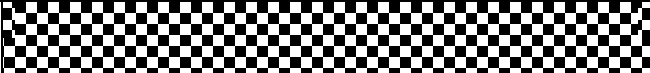
	<p>C — Am “courage” →  B — [INTRANSCRIPT].  C — Jàpp si lëpp moy baax. [...]  <b>B — Sí, basta con estudiar para aprobar. [...]</b>  A — <b>Bueno, rogando por Dios y tratando de ayudarse mutuamente.</b>  C — <b>¡Amén, amén! [...]</b>  C — <b>Por eso, solo hay que procurar tener fe</b>  →  B — <b>Sí.</b>  C — <b>Tener valentía →</b>  B — [INTRANSCRIPT].  C — <b>Creer en esto y todo saldrá bien. [...]</b></p>
<b>COMUNIDAD LINGÜÍSTICA</b>	<b>MBACKÉ</b>
Conversación nº5 de los/las alumnos/as del Curso de Segundo “2LA” del Instituto de Enseñanza secundaria de Mbacké	[Fecha de grabación: 10-02-2014. Duración: 00:01:17]
<u>Datos socio(pragmático)lingüísticos</u>	<p><b>Informantes:</b> Grupo de 5 alumnos (1 chica y 4 chicos)  <b>Promedio de edad:</b> 17 años.  <b>Nivel sociocultural:</b> con estudios medios (unos con estudios coránicos), clase media, lenguas habladas: wolof, francés, inglés (nivel intermedio), (tercer año de español), lenguaje juvenil coloquial, tono de voz relajado.</p>
<u>Contexto</u> <u>situacional/sociocultural/psicológico</u>	En el aula/ambiente muy relajado, entusiasta y amigable. Ruido de fondo de los alumnos.
Fragmento con actos directivos de orden	<p>[...] B — Ma bayi leen ngeen waxtaan. [...]  A — Jeema goorgoorlu “quoi”. [...]  B — Ñafe lek jàng...daara mo gënë metti ta “gars” yi ñu ngi jàng di si genn. [...]  D — Goorgoorlu lek. Dina baax. [...]  <b>B — Os dejo charlar. [...]</b>  A — <b>Tratamos de hacer más esfuerzos, pues. [...]</b>  <b>B — Esforzarse por estudiar y nada más...es mucho más difícil el “daara” (la escuela coránica tradicional) y sin embargo la gente estudia allí y llega a salir adelante. [...]</b>  <b>D — Solo esforzarse. Todo irá bien. [...]</b></p>
Fragmento con actos (semi) directivos de petición	<p>[...] B — Ma bayi leen ngeen waxtaan. [...]  A — Jeema goorgoorlu “quoi”. [...]  B — Ñafe lek jàng...daara mo gënë metti ta “gars” yi ñu ngi jàng di si genn. [...]  D — Goorgoorlu lek. Dina baax. [...]  <b>B — Os dejo charlar. [...]</b>  A — <b>Tratamos de hacer más esfuerzos, pues. [...]</b>  <b>B — Esforzarse por estudiar y nada más...es mucho más difícil el “daara” (la escuela</b></p>

	<p><b>coránica tradicional) y sin embargo la gente estudia allí y llega a salir adelante. [...]</b>  <b>D — Solo esforzarse. Todo irá bien. [...]</b></p>
Fragmento con actos (semi) directivos de consejo	<p>[...] A — Jeema goorgoorlu “quoi”. [...]  B — Ñafe lek jàng...daara mo gënë metti ta “gars” yi ñu ngi jàng di si genn. [...]  D — Goorgoorlu lek. Dina baax. [...]  A — <b>Tratamos de hacer más esfuerzos, pues. [...]</b>  B — <b>Esforzarse por estudiar y nada más...es mucho más difícil el “daara” (la escuela coránica tradicional) y sin embargo la gente estudia allí y llega a salir adelante. [...]</b>  D — <b>Solo esforzarse. Todo irá bien. [...]</b></p>
<b>COMUNIDAD LINGÜÍSTICA</b>	<b>MBACKÉ</b>
Conversación nº6 de los/las alumnos/as del Curso de Segundo “2LA” del Instituto de Enseñanza secundaria de Mbacké	[Fecha de grabación: 10-02-2014. Duración: 00:01:37]
<u>Datos socio(pragmático)lingüísticos</u>	<p><b>Informantes:</b> Grupo de 6 alumnos (2 chicas y 4 chicos)  <b>Promedio de edad:</b> 17 años.  <b>Nivel sociocultural:</b> con estudios medios (unos con estudios coránicos), clase media, lenguas habladas: wolof, francés, inglés (nivel intermediario), (tercer año de español), lenguaje juvenil coloquial, tono de voz relajado.</p>
<u>Contexto situacional/sociocultural/psicológico</u>	En el aula/ambiente muy relajado, entusiasta y amigable. Ruido de fondo de los alumnos.
Fragmento con actos directivos de orden	<p>[...] B — Waaa ma bayi leen ngeen waxtaan. [...]  D — Jàpp tëwë bayi lek.  A — Waa “inch’Allah”!  D — Jeema goorgoorlu ba xam. [...]  F — Gënë goorgoorlu lek. [...]  B — <b>Pues, os dejo conversar. [...]</b>  D — <b>A perseverar sin cesar.</b>  A — <b>¡Sí, si Dios quiere!</b>  D — <b>A ver, intentamos esforzarnos. [...]</b>  F — <b>Más esfuerzos y nada más. [...]</b></p>
Fragmento con actos (semi) directivos de petición	<p>[...] B — Waaa ma bayi leen ngeen waxtaan. [...]  D — Jàpp tëwë bayi lek.  A — Waa “inch’Allah”!  D — Jeema goorgoorlu ba xam. [...]  F — Gënë goorgoorlu lek. [...]  B — <b>Pues, os dejo conversar. [...]</b>  D — <b>A perseverar sin cesar.</b>  A — <b>¡Sí, si Dios quiere!</b>  D — <b>A ver, intentemos esforzarnos. [...]</b>  F — <b>Más esfuerzos y nada más. [...]</b>F — Gënë</p>

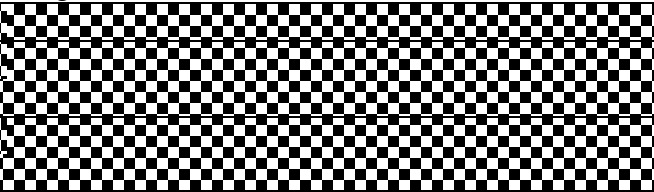
	goorgoorlu lek.
Fragmento con actos (semi) directivos de consejo	<p>[...] A — “Actions” yi de fimu nekk ni goorgoorlu “quoi” [INTRANSCRIPT] tarr na “mais” Yàalla baaxna quoi, nañu goorgoorlu lek. [...]</p> <p>A — “Non comme d’habitude” lek dañuy “va et vient” lek “mais” ñi ëpp matuñu “mais” xam nga lek dañuy goorgoorlu lek, goorgoorlu “quoi”. [...]</p> <p>D — Jàpp tëwë bayi lek.</p> <p>A — Waa “inch’Allah”!</p> <p>D — Jeema goorgoorlu ba xam.</p> <p>A — Waaw-waaw “merci”! Ñu xam ne “situation” bi mo deme noonu “quoi”, xam nga.</p> <p>E — Dañuy gënë “débrouiller pour” mën si genn.</p> <p>D — [INTRANSCRIPT].</p> <p>E — “Bien vrai” “que*actuellement” ni ñi ëpp xiif nañ “mais” dañu koy muñ lek “en un laps de temps”...</p> <p>B — Dara yàggul daal.</p> <p>E — Dara yàggul “quoi”.</p> <p>E — Nañu ko muñ lek xam na....X</p> <p>§TEKKARAL§ [...]</p> <p>B — Yàalla baax na!</p> <p>F — Gënë goorgoorlu lek.</p> <p>D — “Ça ira” “inch’Allah”! [...]</p> <p><b>A — Pues, el caso es que ahora tenemos que esforzarnos [INTRANSCRIPT], es difícil, pero verdaderamente Dios es misericordioso, esforcémonos y nada más. [...]</b></p> <p><b>A — No, coomo de costumbre, solo vaivén, pero, todavía no están todos (los profesores) pero, sabes, solo tenemos que hacer esfuerzos, en realidad, esfuerzos. [...]</b></p> <p><b>D — A perseverar sin cesar.</b></p> <p><b>A — ¡Sí, si Dios quiere!</b></p> <p><b>D — A ver, intentamos esforzarnos.</b></p> <p><b>A — Sí-sí, gracias. Pues, tenemos que saber que así es la situación, sabes.</b></p> <p><b>E — Tenemos que esforzarnos más para salir adelante .</b></p> <p><b>D — [INTRANSCRIPT].</b></p> <p><b>E — Aunque es verdad que ahora la mayoría de nosotros tiene hambre, , aguantemos para un lapso de tiempo...</b></p> <p><b>B — Nada es eterno.</b></p> <p><b>E — Bueno, nada es eterno.</b></p> <p><b>E — Solo aguantemos, sabes....X</b></p> <p><b>§SILENCIO§ [...]</b></p>

	<b>B — ¡Dios es misericordioso!</b> <b>F — Esforcémonos más.</b> <b>D — ¡Todo irá bien, si Dios quiere! [...]</b>
<b>COMUNIDAD LINGÜÍSTICA</b>	<b>MBACKÉ</b>
Conversación nº7 de los/las alumnos/as del Curso de Segundo “2LA” del Instituto de Enseñanza secundaria de Mbacké	[Fecha de grabación: 10-02-2014. Duración: 00:02:10]
<u>Datos socio(pragmático)lingüísticos</u>	<b>Informantes:</b> Grupo de 5 alumnos (2 chicas y 3 chicos) <b>Promedio de edad:</b> 17 años. <b>Nivel sociocultural:</b> con estudios medios (unos con estudios coránicos), clase media, lenguas habladas: wolof, francés, inglés (nivel intermediario), (tercer año de español), lenguaje juvenil coloquial, tono de voz relajado.
<u>Contexto</u> <u>situacional/sociocultural/psicológico</u>	En el aula/ambiente muy relajado, entusiasta y amigable. Ruido de fondo de los alumnos.
Fragmento con actos directivos de orden	[...] B — Ma bayi leen ngeen waxtaan. A — Waaw-waaw ñu waxtaan waaw. §TEKKARAL§ [...] A — ¿Du ngeen wax? [...] <b>B — Os dejo conversar.</b> A — Sí-sí, vale, conversemos. §SILENCIO§ [...] A — ¿No habláis? [...]
Fragmento con actos (semi) directivos de petición	[...] B — Ma bayi leen ngeen waxtaan. A — Waaw-waaw ñu waxtaan waaw. §TEKKARAL§ [...] A — ¿Du ngeen wax? [...] <b>B — Os dejo conversar.</b> A — Sí-sí, vale, conversemos. §SILENCIO§ [...] A — ¿No habláis? [...]
Fragmento con actos (semi) directivos de consejo	
<b>COMUNIDAD LINGÜÍSTICA</b>	<b>MBACKÉ</b>
Conversación nº8 de los/las alumnos/as del Curso de Segundo “2LA” del Instituto de Enseñanza secundaria de Mbacké	[Fecha de grabación: 10-02-2014. Duración: 00:01:59]
<u>Datos socio(pragmático)lingüísticos</u>	<b>Informantes:</b> Grupo de 4 alumnos (2 chicas y 2 chicos) <b>Promedio de edad:</b> 17 años. <b>Nivel sociocultural:</b> con estudios medios (unos con estudios coránicos), clase media, lenguas habladas: wolof, francés, inglés (nivel intermediario), (tercer año de español), lenguaje juvenil coloquial, tono de voz relajado.
<u>Contexto</u> <u>situacional/sociocultural/psicológico</u>	En el aula/ambiente muy relajado, entusiasta y amigable. Ruido de fondo de los alumnos.
Fragmento con actos directivos de orden	[...] B — Ma bayi leen ngeen waxtaan. [...]

	<b>B — Os dejo conversar. [...]</b>
Fragmento con actos (semi) directivos de petición	[...] B — Ma bayi leen ngeen waxtaan. [...] <b>B — Os dejo conversar. [...]</b>
Fragmento con actos (semi) directivos de consejo	
<b>COMUNIDAD LINGÜÍSTICA</b>	<b>MBACKÉ</b>
Conversación nº9 de los/las alumnos/as del Curso de Segundo “2LA” del Instituto de Enseñanza secundaria de Mbacké	[Fecha de grabación: 10-02-2014. Duración: 00:01:58]
<u>Datos socio(pragmático)lingüísticos</u>	<b>Informantes:</b> Grupo de 3 alumnos (2 chicas y 1 chico) <b>Promedio de edad:</b> 17 años. <b>Nivel sociocultural:</b> con estudios medios (unos con estudios coránicos), clase media, lenguas habladas: wolof, francés, inglés (nivel intermediario), (tercer año de español), lenguaje juvenil coloquial, tono de voz relajado.
<u>Contexto situacional/sociocultural/psicológico</u>	En el aula/ambiente muy relajado, entusiasta y amigable. Ruido de fondo de los alumnos.
Fragmento con actos directivos de orden	[...] B — Waxtaanleen! Mu ngi dem de. [...] <b>B — ¡Conversad! Ha empezado. (la grabación) [...]</b>
Fragmento con actos (semi) directivos de petición	[...] B — Waxtaan leen! Mu ngi dem de. [...] <b>B — ¡Conversad! Ha empezado. (la grabación) [...]</b>
Fragmento con actos (semi) directivos de consejo	[...] C — Man de damay wax sama mbokk “élèves” yi lek moy [INTRANSCRIPT] di leen tamit ne Magal gi du “#affairu” lekk ay sañse yooyu. “Affaire” bi jàng “xasida” la ndax weeru “safar” bi lu si way ñaan moom day nangu. Kon dañ war di jàng “xasida” “chaque jour” di ko def addiyal Séexul Xadim ndax limu ñu defal moom bu du won ak moom di na ñaw...[...] C — Ak ñu wañi tamit so^so^solun wu bonn bi. [...] <b>C — Yo, les digo a los (lit. parientes) alumnos que[INTRANSCRIPT], les digo también que el Magal no es cosa de llevarse vestidos de lujo y algo así. Consiste en leer y declamar las “casidas” (composiciones poéticas de Sëñ Tuuba que alaban la grandeza de Dios y el amor por el profeta Mahoma) porque de verdad en el mes de “safar” (segundo mes del calendario musulmán) se acepta cuanto se ruega (a Dios), entonces tenemos que leer y declamar las “casidas” cada día en guisa de “addiya” (regalo que el “murid” le da a su guía por gratitud) al Jeque Xadim (Sëriñ Tuuba) porque con todo lo que nos ha ofrecido, si no fuera él, sería salir de</b>

	Guatemala y entrar en Guatepeor...[...] C — También tenemos que dejar de llevar ro-ro, ropa indecente. [...]
<b>COMUNIDAD LINGÜÍSTICA</b>	<b>MBACKÉ</b>
Conversación nº10 de los/las alumnos/as del Curso de Segundo “2LA” del Instituto de Enseñanza secundaria de Mbacké	[Fecha de grabación: 10-02-2014. Duración: 00:02:01]
<u>Datos socio(pragmático)lingüísticos</u>	<b>Informantes:</b> Grupo de 6 alumnos (3 chicas y 3 chicos) <b>Promedio de edad:</b> 17 años. <b>Nivel sociocultural:</b> con estudios medios (unos con estudios coránicos), clase media, lenguas habladas: wolof, francés, inglés (nivel intermediario), (tercer año de español), lenguaje juvenil coloquial, tono de voz relajado.
<u>Contexto</u> <u>situacional/sociocultural/psicológico</u>	En el aula/ambiente muy relajado, entusiasta y amigable. Ruido de fondo de los alumnos.
Fragmento con actos directivos de orden	[...] B — Waxtaan leen rek “comme” bu ngeen nekke seen biir wala bu ngeen nekke “cours de récréation” wala “dans la vie courante”. §TEKKARAL§ A — Waaw do leen wax? [...] <b>B — Conversáis y nada más como entre compañeros o como cuando estáis en el patio de recreos o bien en la vida cotidiana.</b> §SILENCIO§ A — Bueno ¿no habláis? [...]
Fragmento con actos (semi) directivos de petición	[...] B — Waxtaan leen rek “comme” bu ngeen nekke seen biir wala bu ngeen nekke “cours de récréation” wala “dans la vie courante”. §TEKKARAL§ A — Waaw do leen wax? [...] <b>B — Conversáis y nada más como entre compañeros o como cuando estáis en el patio de recreos o bien en la vida cotidiana.</b> §SILENCIO§ A — Bueno ¿no habláis? [...]
Fragmento con actos (semi) directivos de consejo	



<b>COMUNIDAD LINGÜÍSTICA</b>	<b>DAKAR</b>
Conversación nº1 de los/las alumnos/as del Curso de Terminal “TL2B” del Instituto de Enseñanza secundaria Blaise Diagne	[Fecha de grabación: 06-12-2013. Duración: 00:01:23]
<u>Datos socio(pragmático)lingüísticos</u>	<b>Informantes:</b> Grupo de 6 alumnos (2 chicas y 4 chicos) <b>Promedio de edad:</b> 20 años. <b>Nivel sociocultural:</b> con estudios secundarios, clase media, lenguas habladas: wolof, francés, inglés (nivel intermediario), (quinto año de español), lenguaje juvenil coloquial, tono de voz relajado.
<u>Contexto situacional/sociocultural/psicológico</u>	En el aula/ambiente relajado, entusiasta y amigable. Ruido de fondo de los alumnos.
Fragmento con actos directivos de orden	
Fragmento con actos (semi) directivos de petición	
Fragmento con actos (semi) directivos de consejo	
<b>COMUNIDAD LINGÜÍSTICA</b>	<b>DAKAR</b>
Conversación nº2 de los/las alumnos/as del Curso de Terminal “TL2B” del Instituto de Enseñanza secundaria Blaise Diagne	[Fecha de grabación: 06-12-2013. Duración: 00:01:34]
<u>Datos socio(pragmático)lingüísticos</u>	<b>Informantes:</b> Grupo de 6 alumnos (1 chica y 5 chicos) <b>Promedio de edad:</b> 20 años. <b>Nivel sociocultural:</b> con estudios secundarios, clase media, lenguas habladas: wolof, francés, inglés (nivel intermediario), (quinto año de español), lenguaje juvenil coloquial, tono de voz relajado.
<u>Contexto situacional/sociocultural/psicológico</u>	En el aula/ambiente relajado, entusiasta y amigable. Ruido de fondo de los alumnos.
Fragmento con actos directivos de orden	[...] (COOWU ELEW YI) JÀNGALEKAT BI— ¡“Silencio”! [...] <b>(RUIDOS DE LOS ALUMNOS)</b> <b>JLA PROFESORA (DE ESPAÑOL) —</b> ¡“Silencio”! [...]
Fragmento con actos (semi) directivos de petición	[...] (COOWU ELEW YI) JÀNGALEKAT BI— ¡“Silencio”! [...] <b>(RUIDOS DE LOS ALUMNOS)</b> <b>JLA PROFESORA (DE ESPAÑOL) —</b> ¡“Silencio”! [...]
Fragmento con actos (semi) directivos de consejo	[...] B — Nekk “Terminale”, du ngeen jàng jeema dagg “bac” bi benn yoon, mo gënn. (REETAN) {KADDU YU JAXASO} B — “Affaires” yi mettiwul bo si sëgge. [...] B — Aa! Yàalla baaxna! Da ngeen si sëgg lek. Yàalla baaxna! “Affaires” yi moom yàggul.

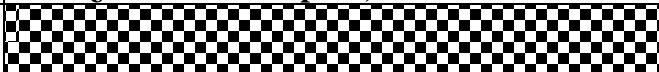
	<p>A — Yàggul moom.</p> <p>B — “9 mois ça passe vite”. [...]</p> <p>[...] B — Estáis en “Terminale” (curso de bachillerato), estudiáis para aprobar el bachillerato de unavez, es mejor.</p> <p>(RISA) {PROPÓSITOS CONFUSOS}</p> <p>B — La carrera no es difícil si te metes en ella.</p> <p>[...]</p> <p>B — Bueno, (lit. ¡Dios es bondadoso!) Tenéis que meteros en ella y nada más. (lit. ¡Dios es bondadoso!) La carrera no dura mucho.</p> <p>A — No dura mucho.</p> <p>B — Pasan rápido, 9 meses. [...]</p>
<b>COMUNIDAD LINGÜÍSTICA</b>	<b>DAKAR</b>
Conversación nº3 de los/las alumnos/as del Curso de Terminal “TL2B” del Instituto de Enseñanza secundaria Blaise Diagne	[Fecha de grabación: 06-12-2013. Duración: 00:01:47]
<u>Datos socio(pragmático)lingüísticos</u>	<p><b>Informantes:</b> Grupo de 5 alumnos (2 chicas y 3 chicos)</p> <p><b>Promedio de edad:</b> 20 años.</p> <p><b>Nivel sociocultural:</b> con estudios secundarios, clase media, lenguas habladas: wolof, francés, inglés (nivel intermediario), (quinto año de español), lenguaje juvenil coloquial, tono de voz relajado.</p>
<u>Contexto situacional/sociocultural/psicológico</u>	En el aula/ambiente relajado, entusiasta y amigable. Ruido de fondo de los alumnos.
Fragmento con actos directivos de orden	
Fragmento con actos (semi) directivos de petición	<p>[...] C — “Uniformes” yi ban “couleur” la sax? Ban “couleur” la?</p> <p>E — Ñi ngi nan “vert” ak “rouge”. ~~~~ D — Man xawma “couleurs” yi. [...]</p> <p><b>C — ¿Pues, de qué color son los uniformes (escolares)? ¿De qué color?</b></p> <p><b>E — Unos dicen verde y rojo. ~~~~ D — No sé de qué colores son. [...]</b></p>
Fragmento con actos (semi) directivos de consejo	
<b>COMUNIDAD LINGÜÍSTICA</b>	<b>DAKAR</b>
Conversación nº4 de los/las alumnos/as del Curso de Terminal “TL2B” del Instituto de Enseñanza secundaria Blaise Diagne	[Fecha de grabación: 06-12-2013. Duración: 00:01:42]
<u>Datos socio(pragmático)lingüísticos</u>	<p><b>Informantes:</b> Grupo de 5 alumnos (2 chicas y 3 chicos)</p> <p><b>Promedio de edad:</b> 20 años.</p> <p><b>Nivel sociocultural:</b> con estudios secundarios, clase media, lenguas habladas: wolof, francés, inglés (nivel intermediario), (quinto año de español), lenguaje juvenil coloquial, tono de voz relajado.</p>

<u>Contexto situacional/sociocultural/psicológico</u>	En el aula/ambiente relajado, entusiasta y amigable. Ruido de fondo de los alumnos.
Fragmento con actos directivos de orden	
Fragmento con actos (semi) directivos de consejo	[...] C — “Classe” bu nekk bu jële “nombre” bo xam ne dina nekk “nombre”...{KADDU YU JAXASO} [...] <b>C — Si en cada aula cabe el número de alumno que se requiere...{PROPÓSITOS CONFUSOS} [...]</b>
<b>COMUNIDAD LINGÜÍSTICA</b>	<b>DAKAR</b>
Conversación nº5 de los/las alumnos/as del Curso de Terminal “TL2B” del Instituto de Enseñanza secundaria Blaise Diagne	[Fecha de grabación: 06-12-2013. Duración: 00:01:10]
<u>Datos socio(pragmático)lingüísticos</u>	<b>Informantes:</b> Grupo de 4 alumnos (2 chicas y 2 chicos) <b>Promedio de edad:</b> 20 años. <b>Nivel sociocultural:</b> con estudios secundarios, clase media, lenguas habladas: wolof, francés, inglés (nivel intermediario), (quinto año de español), lenguaje juvenil coloquial, tono de voz relajado.
<u>Contexto situacional/sociocultural/psicológico</u>	En el aula/ambiente relajado, entusiasta y amigable. Ruido de fondo de los alumnos.
Fragmento con actos directivos de orden	
Fragmento con actos (semi) directivos de petición	[...] B — Ma bayi leen ngeen waxtaan. [...] <b>B — Os dejo conversar. [...]</b>
Fragmento con actos (semi) directivos de consejo	
<b>COMUNIDAD LINGÜÍSTICA</b>	<b>DAKAR</b>
Conversación nº6 de los/las alumnos/as del Curso de Terminal “TL2B” del Instituto de Enseñanza secundaria Blaise Diagne	[Fecha de grabación: 06-12-2013. Duración: 00:01:45]
<u>Datos socio(pragmático)lingüísticos</u>	<b>Informantes:</b> Grupo de 5 alumnos (3 chicas y 2 chicos) <b>Promedio de edad:</b> 20 años. <b>Nivel sociocultural:</b> con estudios secundarios, clase media, lenguas habladas: wolof, francés, inglés (nivel intermediario), (quinto año de español), lenguaje juvenil coloquial, tono de voz relajado.
<u>Contexto situacional/sociocultural/psicológico</u>	En el aula/ambiente relajado, entusiasta y amigable. Ruido de fondo de los alumnos.
Fragmento con actos directivos de orden	[...] A — Waxal! C — Lan lañ wara wax? C — Marie, waxal! B — Waaw, wax leen! B — “Donc” wax leen nakk yena si des de. [...] <b>A — ¡Habla!</b> <b>C — ¿Qué he de decir?</b> <b>C — ¡Marie, habla!</b>

	<p><b>B — ¡Vale, hablad!</b>  <b>B — Así pues, hablad, os toca. [...]</b></p>
Fragmento con actos (semi) directivos de petición	<p>[...] A — Waxal!  C — Lan lañ wara wax?  C — Marie, waxal!  B — Waaw, wax leen!  B — “Donc” wax leen nakk yena si des de. [...]  <b>A — ¡Habla!</b>  <b>C — ¿Qué he de decir?</b>  <b>C — ¡Marie, habla!</b>  <b>B — ¡Vale, hablad!</b>  <b>B — Así pues, hablad, os toca. [...]</b></p>
Fragmento con actos (semi) directivos de consejo	<p>[...] A — “Et puis” ñi teg si nak ño xam ne moom gennu ñu si won daw, ñu gënn si jàpp, gënnë xoolat.  C — “Inch Allah”. “S’il le faut, former des groupes de travail” tamit, def si “sérieux” baña nekk di fo di caaxaan si “groupes de travail” yi (COOWU “#ELEW” YI AK AY KADDU YU JAXASO) [...]  <b>A — Y además, los que suspendieron el año pasado, que se metan más en el curro (la carrera), que se esfuercen más.</b>  <b>C — Si Dios quiere. Si es necesario, que formen grupos de trabajo también poniendo serio en ello en vez de divertirse y jugar en estos grupos (RUIDOS DE LOS ALUMNOS Y PROPÓSITOS CONFUSOS) [...]</b></p>
<b>COMUNIDAD LINGÜÍSTICA</b>	<b>DAKAR</b>
Conversación nº7 de los/las alumnos/as del Curso de Terminal “TL2B” del Instituto de Enseñanza secundaria Blaise Diagne	[Fecha de grabación: 06-12-2013. Duración: 00:01:56]
<u>Datos socio(pragmático)lingüísticos</u>	<p><b>Informantes:</b> Grupo de 6 alumnos (2 chicas y 4 chicos)  <b>Promedio de edad:</b> 20 años.  <b>Nivel sociocultural:</b> con estudios secundarios, clase media, lenguas habladas: wolof, francés, inglés (nivel intermediario), (quinto año de español), lenguaje juvenil coloquial, tono de voz relajado.</p>
<u>Contexto situacional/sociocultural/psicológico</u>	En el aula/ambiente relajado, entusiasta y amigable. Ruido de fondo de los alumnos.
Fragmento con actos directivos de orden	<p>[...] A — “Chipper, do wax”? [...]  B — Dëggu ma lumu wax de. (REETAN).  Waxal! Lan la wax? [...]  <b>A — Chipper, ¿no hablas? [...]</b>  <b>B — No he oído (entendido) lo que ha dicho. (RISA). ¡Habla! ¿Qué ha dicho? [...]</b></p>
Fragmento con actos (semi) directivos de petición	<p>[...] A — “Chipper, do wax”? [...]  B — Dëggu ma lumu wax de. (REETAN).</p>

	<p>Waxal! Lan la wax? [...]</p> <p><b>A — Chipper, ¿No hablas? [...]</b></p> <p><b>B — No he oído (entendido) lo que has dicho. (RISA). ¡Habla! ¿Qué has dicho? [...]</b></p>
Fragmento con actos (semi) directivos de consejo	<p>[...] B — “Affaires” yi moom “ya pas de secret”. [...]</p> <p>C — Waaw dara “après” ngeen abb “cahiers” lek →</p> <p>A — “Mais” dara...X [...]</p> <p>F — Waaw feke wuñu “explications” yi.</p> <p>F — “Non”, “polycopes lire” lek “comprendre”. [...]</p> <p><b>B — A propósito de los estudios, no hay secretos. [...]</b></p> <p><b>C — Pues, nada. Después, prestáis cuadernos (las clases pasadas) →</b></p> <p><b>A — Pues, nada...X [...]</b></p> <p><b>F — Sí, es que no estuvimos cuando las explicaciones.</b></p> <p><b>F — Bueno, con las copias, hay que leer y comprender y nada más. [...]</b></p>
<b>COMUNIDAD LINGÜÍSTICA</b>	<b>DAKAR</b>
Conversación nº8 de los/las alumnos/as del Curso de Terminal “TL2B” del Instituto de Enseñanza secundaria Blaise Diagne	[Fecha de grabación: 06-12-2013. Duración: 00:01:47]
<u>Datos socio(pragmático)lingüísticos</u>	<p><b>Informantes:</b> Grupo de 6 alumnos (3 chicas y 3 chicos)</p> <p><b>Promedio de edad:</b> 20 años.</p> <p><b>Nivel sociocultural:</b> con estudios secundarios, clase media, lenguas habladas: wolof, francés, inglés (nivel intermediario), (quinto año de español), lenguaje juvenil coloquial, tono de voz relajado.</p>
<u>Contexto situacional/sociocultural/psicológico</u>	En el aula/ambiente relajado, entusiasta y amigable. Ruido de fondo de los alumnos.
Fragmento con actos directivos de orden	<p>[...] B — Ay wa! [...]</p> <p>A — Xoolal “élèves” y ñoom ñi ëpp am nañ... {KADDU YU JAXASO} [...]</p> <p>D — Xoolal “privés” yi, “privés” yi sax ño ñu raw... [...]</p> <p>E — Ta “Histoire/Géo” xoolal benn “leçon” lek lañu def. [...]</p> <p><b>B — ¡Vamos! [...]</b></p> <p><b>A — Mira, la mayoría de los alumnos tiene ...{PROPÓSITOS CONFUSOS} [...]</b></p> <p><b>D — Mira, los institutos privados, hasta los institutos privados están por delante de nosotros ... [...]</b></p> <p><b>E — Y en Historia y Geografía, mira, solo hemos hecho una lección. [...]</b></p>

Fragmento con actos (semi) directivos de petición	<p>[...] B — Ay wa! [...]</p> <p>A — Xoolal “élèves” y ñoom ñi ëpp am nañ... {KADDU YU JAXASO} [...]</p> <p>D — Xoolal “privés” yi, “privés” yi sax ño ñu raw... [...]</p> <p>E — Ta “Histoire/Géo” xoolal benn “leçon” lek lañu def. [...]</p> <p><b>B — ¡Vamos! [...]</b></p> <p><b>A — Mira, la mayoría de los alumnos tiene ...{PROPÓSITOS CONFUSOS} [...]</b></p> <p><b>D — Mira, los institutos privados, hasta los institutos privados están por delante de nosotros ... [...]</b></p> <p><b>E — Y en Historia y Geografía, mira, solo hemos hecho una lección. [...]</b></p>
Fragmento con actos (semi) directivos de consejo	
<b>COMUNIDAD LINGÜÍSTICA</b>	<b>DAKAR</b>
Conversación nº9 de los/las alumnos/as del Curso de Terminal “TL2B” del Instituto de Enseñanza secundaria Blaise Diagne	[Fecha de grabación: 06-12-2013. Duración: 00:01:54]
<u>Datos socio(pragmático)lingüísticos</u>	<p><b>Informantes:</b> Grupo de 5 alumnos (2 chicas y 3 chicos)</p> <p><b>Promedio de edad:</b> 20 años.</p> <p><b>Nivel sociocultural:</b> con estudios secundarios, clase media, lenguas habladas: wolof, francés, inglés (nivel intermediario), (quinto año de español), lenguaje juvenil coloquial, tono de voz relajado.</p>
<u>Contexto situacional/sociocultural/psicológico</u>	En el aula/ambiente relajado, entusiasta y amigable. Ruido de fondo de los alumnos.
Fragmento con actos directivos de orden	
Fragmento con actos (semi) directivos de petición	
Fragmento con actos (semi) directivos de consejo	<p>[...] B — “Mais infirmerie soins primaires” lek la mënë def nekkul “hôpital”, xam nga.</p> <p>C — [INTRANSCRIPT]?</p> <p>B — Nekkul “hôpital” bu magg, “infirmerie” lek la, xam nga. [...]</p> <p><b>B — Pero allí en la enfermería solo se facilita la atención primaria, no se trata de un hospital, sabes.</b></p> <p>C — [INTRANSCRIPT]?</p> <p><b>B — No se trata de un hospital grande, sabes. [...]</b></p>

<b>COMUNIDAD LINGÜÍSTICA</b>	<b>DAKAR</b>
Conversación nº10 de los/las alumnos/as del Curso de Terminal “TL2B” del Instituto de Enseñanza secundaria Blaise Diagne	[Fecha de grabación: 06-12-2013. Duración: 00:02:06]
<u>Datos socio(pragmático)lingüísticos</u>	<p><b>Informantes:</b> Grupo de 7 alumnos (3 chicas y 4 chicos)</p> <p><b>Promedio de edad:</b> 20 años.</p> <p><b>Nivel sociocultural:</b> con estudios secundarios, clase media, lenguas habladas: wolof, francés, inglés (nivel intermediario), (quinto año de español), lenguaje juvenil coloquial, tono de voz relajado.</p>
<u>Contexto situacional/sociocultural/psicológico</u>	En el aula/ambiente relajado, entusiasta y amigable. Ruido de fondo de los alumnos.
Fragmento con actos directivos de orden	<p>[...] A — Da ngeen di wax. “Bisimila”! Kay leen ñu waxtaan.</p> <p>C — Wax leen “actualité”. [...]</p> <p>B — “Changez” leen. [...]</p> <p>C — “Changez” leen “thème école” la ñi ëpp jël {KADDU YU JAXASO}. [...]</p> <p>C — Ñu jël “chômage”, ã?</p> <p><b>A — Tenéis que hablar. (lit. ¡En el nombre de Dios!). Vamos. Venís a charlar con nosotros.</b></p> <p><b>C — Hablad de las noticias. [...]</b></p> <p><b>B — Cambiad de tema. [...]</b></p> <p><b>C — Cambiad, todos han hablado del tema de la escuela {PROPÓSITOS CONFUSOS}. [...]</b></p> <p><b>C — ¿Hablamos del paro, no?</b></p>
Fragmento con actos (semi) directivos de petición	<p>[...] A — Da ngeen di wax. “Bisimila”! Kay leen ñu waxtaan.</p> <p>C — Wax leen “actualité”. [...]</p> <p>B — “Changer” leen. [...]</p> <p>C — “Changer” leen “thème école” la ñi ëpp jël {KADDU YU JAXASO}. [...]</p> <p>C — Ñu jël “chômage”, ã?</p> <p><b>A — Tenéis que hablar. (lit. ¡En el nombre de Dios!). Vamos. Venís a charlar con nosotros.</b></p> <p><b>C — Hablad de las noticias. [...]</b></p> <p><b>B — Cambiad de tema. [...]</b></p> <p><b>C — Cambiad, todos han hablado del tema de la escuela {PROPÓSITOS CONFUSOS}. [...]</b></p> <p><b>C — ¿Hablamos del paro, no?</b></p>
Fragmento con actos (semi) directivos de consejo	

**Anexo nº2: Corpus del test de competencia lingüística centrado en los enunciados directivos**

Etiquetado del corpus		
Test de competencia lingüística centrado en los enunciados directivos		
Tercero A (3ºA) Colegio Privado Juan XXIII de Tambacunda	Segundo LA (2ºLA) Instituto Municipal de Tambacunda	Terminal L'1 (TL'1) Instituto Mame Cheikh Mbaye de Tambacunda
1 CPJ23	1 IMT	1 IMCMT
2 CPJ23	2 IMT	2 IMCMT
3 CPJ23	3 IMT	3 IMCMT
4 CPJ23	4 IMT	4 IMCMT
5 CPJ23	5 IMT	5 IMCMT
6 CPJ23	6 IMT	6 IMCMT
7 CPJ23	7 IMT	7 IMCMT
8 CPJ23	8 IMT	8 IMCMT
9 CPJ23	9 IMT	9 IMCMT
10 CPJ23	10 IMT	10 IMCMT
11 CPJ23	11 IMT	11 IMCMT
12 CPJ23	12 IMT	12 IMCMT
13 CPJ23	13 IMT	13 IMCMT
14 CPJ23	14 IMT	14 IMCMT
15 CPJ23	15 IMT	15 IMCMT
16 CPJ23	16 IMT	16 IMCMT
17 CPJ23	17 IMT	17 IMCMT
18 CPJ23	18 IMT	18 IMCMT
19 CPJ23	19 IMT	19 IMCMT
20 CPJ23	20 IMT	20 IMCMT
21 CPJ23	21 IMT	21 IMCMT
22 CPJ23	22 IMT	22 IMCMT
23 CPJ23	23 IMT	23 IMCMT
24 CPJ23	24 IMT	24 IMCMT
25 CPJ23	25 IMT	25 IMCMT
26 CPJ23	26 IMT	26 IMCMT
27 CPJ23	27 IMT	27 IMCMT
28 CPJ23	28 IMT	28 IMCMT
29 CPJ23	29 IMT	29 IMCMT
30 CPJ23	30 IMT	30 IMCMT



### Tercero A (3ºA) del Colegio Privado Juan XXIII de Tambacounda

TEST DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA CENTRADO EN LOS ENUNCIADOS DIRECTIVOS	
Población: Cursos de Tercero de Tambacounda (término municipal)	Nombre(s): M
Muestra: 30 escolares del Tercero	Apellido(s): FAYE
Lugar de administración: Colegio Privado Juan XXIII ("Collège Privé Jean XXIII")	Lengua(s) materna(s): Sérere - Wolof
Duración del test: 15 a 30 minutos	Edad: 16 años
	Barrio: Gouvel Biadié
	Número de años de aprendizaje del español: 2 años
	Colegio: Colegio Privado Juan XXIII ("Collège Privé Jean XXIII")

Pon los verbos que están entre paréntesis en la forma correcta

- El alumno Abdu a su amigo de curso Musa  
¡(No comer) este mango, Musa! *¡No comas tú este mango, Musa!*
- Un profesor al director del colegio  
¡(Hablar), Señor Director con nuestro delegado sindical! *¡Hablad, Señor Director con nuestro delegado sindical!*
- Abdu a su profesor  
¡(Venir) a animarnos, Señor! Tenemos un partido de futbol esta tarde. *¡Ven a animarnos, Señor! Tenemos un partido de futbol esta tarde.*
- El profesor al alumno Abdu  
¡(Apuntar) la lección, Abdu! *¡Apuntad la lección, Abdu!*
- El profesor de español a los alumnos  
¡Chicos, (preparar) bien la prueba de mañana! *¡Chicos, a preparar bien la prueba de mañana!*
- El alumno Abdu a unos profesores  
¡Señores, (ponernos) menos trabajos, tenemos una prueba mañana! *¡Señores, por póngan ustedes menos trabajos, tenemos una prueba mañana!*

TEST DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA CENTRADO EN LOS ENUNCIADOS DIRECTIVOS	
Población: Cursos de Tercero de Tambacounda (término municipal)	Nombre(s): M
Muestra: 30 escolares del Tercero	Apellido(s): Diop
Lugar de administración: Colegio Privado Juan XXIII ("Collège Privé Jean XXIII")	Lengua(s) materna(s): Socé - Wolof
Duración del test: 15 a 30 minutos	Edad: 16 años
	Barrio: HLM 2
	Número de años de aprendizaje del español: 2 años
	Colegio: Colegio Privado Juan XXIII ("Collège Privé Jean XXIII")

Pon los verbos que están entre paréntesis en la forma correcta

- El alumno Abdu a su amigo de curso Musa  
¡(No comer) este mango, Musa! *¡No comas tú este mango, Musa!*
- Un profesor al director del colegio  
¡(Hablar), Señor Director con nuestro delegado sindical! *¡Hablad, Señor Director con nuestro delegado sindical!*
- Abdu a su profesor  
¡(Venir) a animarnos, Señor! Tenemos un partido de futbol esta tarde. *¡Ven a animarnos Señor! Tenemos un partido de futbol esta tarde.*
- El profesor al alumno Abdu  
¡(Apuntar) la lección, Abdu! *¡A apuntar la lección, Abdu!*
- El profesor de español a los alumnos  
¡Chicos, (preparar) bien la prueba de mañana! *¡Chicos, a preparar bien la prueba de mañana!*
- El alumno Abdu a unos profesores  
¡Señores, (ponernos) menos trabajos, tenemos una prueba mañana! *¡Señores por póngan menos trabajos, tenemos una prueba mañana!*



TEST DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA CENTRADO EN LOS ENUNCIADOS DIRECTIVOS	
<u>Población:</u> Cursos de Tercero de Tambacounda (término municipal)	<u>Nombre(s):</u> P. H.
<u>Muestra:</u> 30 escolares del Tercero	<u>Apellido(s):</u> Sow
<u>Lugar de administración:</u> Colegio Privado Juan XXIII ("Collège Privé Jean XXIII")	<u>Lengua(s) materna(s):</u> Wof
<u>Duración del test:</u> 15 a 30 minutos	<u>Edad:</u> 16 años
	<u>Barrio:</u> Abattoir
	<u>Número de años de aprendizaje del español:</u> 2 años
	<u>Colegio:</u> Colegio Privado Juan XXIII ("Collège Privé Jean XXIII")

3CPJ23

Pon los verbos que están entre paréntesis en la forma correcta

1. El alumno Abdu a su amigo de curso Musa

¡(No comer) este mango, Musa! *No comas tú este mango, Musa!*

2. Un profesor al director del colegio

¡(Hablar), Señor Director con nuestro delegado sindical! *Habla, Señor Director con nuestro delegado sindical!*

3. Abdu a su profesor

¡(Venir) a animarnos, Señor! Tenemos un partido de fútbol esta tarde. *Ven a animarnos, Señor! Tenemos un partido de fútbol esta tarde.*

4. El profesor al alumno Abdu

¡(Apuntar) la lección, Abdu! *Apunta la lección, Abdu!*

5. El profesor de español a los alumnos

¡Chicos, (preparar) bien la prueba de mañana! *¡Chicos, a preparar bien la prueba de mañana!*

6. El alumno Abdu a unos profesores

¡Señores, (ponernos) menos trabajos, tenemos una prueba mañana! *¡Nos pon g am!*

TEST DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA CENTRADO EN LOS ENUNCIADOS DIRECTIVOS	
<u>Población:</u> Cursos de Tercero de Tambacounda (término municipal)	<u>Nombre(s):</u> X
<u>Muestra:</u> 30 escolares del Tercero	<u>Apellido(s):</u> Tamara
<u>Lugar de administración:</u> Colegio Privado Juan XXIII ("Collège Privé Jean XXIII")	<u>Lengua(s) materna(s):</u> Bambara-Wof
<u>Duración del test:</u> 15 a 30 minutos	<u>Edad:</u> quince años
	<u>Barrio:</u> Ouangabougou
	<u>Número de años de aprendizaje del español:</u> 2 años
	<u>Colegio:</u> Colegio Privado Juan XXIII ("Collège Privé Jean XXIII")

4CPJ23

Pon los verbos que están entre paréntesis en la forma correcta

1. El alumno Abdu a su amigo de curso Musa

¡(No comer) este mango, Musa! *No comas tú este mango, Musa!*

2. Un profesor al director del colegio

¡(Hablar), Señor Director con nuestro delegado sindical! *¡Habla, señor director con nuestro delegado sindical!*

3. Abdu a su profesor

¡(Venir) a animarnos, Señor! Tenemos un partido de fútbol esta tarde. *¡Ven a animarnos, señor! Tenemos un partido de fútbol esta tarde.*

4. El profesor al alumno Abdu

¡(Apuntar) la lección, Abdu! *¡Apunta la lección, Abdu!*

5. El profesor de español a los alumnos

¡Chicos, (preparar) bien la prueba de mañana! *¡Chicos, a preparar bien la prueba...*

6. El alumno Abdu a unos profesores

¡Señores, (ponernos) menos trabajos, tenemos una prueba mañana! *¡Señores, nos pon g am menos trabajos, tenemos una prueba mañana!*



# TEST DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA CENTRADO EN LOS ENUNCIADOS DIRECTIVOS

Población: Cursos de Tercero de Tambacounda (término municipal)  
Muestra: 30 escolares del Tercero  
Lugar de administración: Colegio Privado Juan XXIII ("Collège Privé Jean XXIII")  
Duración del test: 15 a 30 minutos

Nombre(s): G.  
Apellido(s): Gammari  
Lengua(s) materna(s): wolof  
Edad: 16 años  
Barrio: Silboche  
Número de años de aprendizaje del español: 1 año  
Colegio: Colegio Privado Juan XXIII ("Collège Privé Jean XXIII")

5 CP523

Pon los verbos que están entre paréntesis en la forma correcta

1. El alumno Abdu a su amigo de curso Musa

¡(No comer) este mango, Musa! *No comas tú este mango, Musa!*

2. Un profesor al director del colegio

¡(Hablar), Señor Director con nuestro delegado sindical! *Habla, Señor Director con nuestro delegado sindical!*

3. Abdu a su profesor

¡(Venir) a animarnos, Señor! Tenemos un partido de futbol esta tarde.

*Ven a animarnos, Señor! Tenemos un partido de futbol esta tarde.*

4. El profesor al alumno Abdu

¡(Apuntar) la lección, Abdu! *A apuntar la lección, Abdu!*

5. El profesor de español a los alumnos

¡Chicos, (preparar) bien la prueba de mañana! *¡Chicos a preparar bien la prueba de mañana!*

6. El alumno Abdu a unos profesores

¡Señores, (ponernos) menos trabajos, tenemos una prueba mañana! *Señores, nos pongan menos trabajos, tenemos una prueba mañana!*

# TEST DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA CENTRADO EN LOS ENUNCIADOS DIRECTIVOS

Población: Cursos de Tercero de Tambacounda (término municipal)  
Muestra: 30 escolares del Tercero  
Lugar de administración: Colegio Privado Juan XXIII ("Collège Privé Jean XXIII")  
Duración del test: 15 a 30 minutos

Nombre(s): L. Z.  
Apellido(s): Gambou  
Lengua(s) materna(s): Diola - Wolof  
Edad: 16 años  
Barrio: Quinzambougou  
Número de años de aprendizaje del español: 1 año  
Colegio: Colegio Privado Juan XXIII ("Collège Privé Jean XXIII")

6 CP523

Pon los verbos que están entre paréntesis en la forma correcta

1. El alumno Abdu a su amigo de curso Musa

¡(No comer) este mango, Musa! *No comas tú este mango, Musa!*

2. Un profesor al director del colegio

¡(Hablar), Señor Director con nuestro delegado sindical! *Habla, Señor Director con nuestro delegado sindical!*

3. Abdu a su profesor

¡(Venir) a animarnos, Señor! Tenemos un partido de futbol esta tarde.

*Ven a animarnos, Señor! Tenemos un partido de futbol esta tarde.*

4. El profesor al alumno Abdu

¡(Apuntar) la lección, Abdu! *A apuntar la lección, Abdu!*

5. El profesor de español a los alumnos

¡Chicos, (preparar) bien la prueba de mañana! *¡Chicos, a preparar bien la prueba de mañana!*

6. El alumno Abdu a unos profesores

¡Señores, (ponernos) menos trabajos, tenemos una prueba mañana! *¡Señores, nos pongan menos trabajos, tenemos una prueba mañana!*



TEST DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA CENTRADO EN LOS ENUNCIADOS DIRECTIVOS	
Población: Cursos de Tercero de Tambacounda (término municipal)	Nombre(s): I. F.
Muestra: 30 escolares del Tercero	Apellido(s): Batiga
Lugar de administración: Colegio Privado Juan XXIII ("Collège Privé Jean XXIII")	Lengua(s) materna(s): Diola - Wolof
Duración del test: 15 a 30 minutos	Edad: 15 años
	Barrio: Bawel Diadie
	Número de años de aprendizaje del español: 1 año
	Colegio: Colegio Privado Juan XXIII ("Collège Privé Jean XXIII")

7CP523

Pon los verbos que están entre paréntesis en la forma correcta

1. El alumno Abdu a su amigo de curso Musa

¡(No comer) este mango, Musa! no comas tú este mango, Musa!

2. Un profesor al director del colegio

¡(Hablar), Señor Director con nuestro delegado sindical! Hablard, Señor Director con nuestro delegado sindical!

3. Abdu a su profesor

¡(Venir) a animarnos, Señor! Tenemos un partido de futbol esta tarde. Ven a animarnos, Señor! Tenemos un partido de futbol esta tarde.

4. El profesor al alumno Abdu

¡(Apuntar) la lección, Abdu! A apuntar la lección, Abdu!

5. El profesor de español a los alumnos

¡Chicos, (preparar) bien la prueba de mañana! Chicos, a preparar bien la prueba de mañana!

6. El alumno Abdu a unos profesores

¡Señores, (ponernos) menos trabajos, tenemos una prueba mañana! Señores, nos pongan menos trabajos, tenemos una prueba mañana!

TEST DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA CENTRADO EN LOS ENUNCIADOS DIRECTIVOS	
Población: Cursos de Tercero de Tambacounda (término municipal)	Nombre(s): I. F.
Muestra: 30 escolares del Tercero	Apellido(s): Ndiaje
Lugar de administración: Colegio Privado Juan XXIII ("Collège Privé Jean XXIII")	Lengua(s) materna(s): Sérère - Wolof
Duración del test: 15 a 30 minutos	Edad: 16 años
	Barrio: Médina Coura
	Número de años de aprendizaje del español: 2 años
	Colegio: Colegio Privado Juan XXIII ("Collège Privé Jean XXIII")

8CP523

Pon los verbos que están entre paréntesis en la forma correcta

1. El alumno Abdu a su amigo de curso Musa

¡(No comer) este mango, Musa! No comas tú este mango Musa!

2. Un profesor al director del colegio

¡(Hablar), Señor Director con nuestro delegado sindical! Hablard, Señor Director con nuestro delegado sindical!

3. Abdu a su profesor

¡(Venir) a animarnos, Señor! Tenemos un partido de futbol esta tarde. Ven a animarnos, Señor! Tenemos un partido de futbol esta tarde.

4. El profesor al alumno Abdu

¡(Apuntar) la lección, Abdu! A apuntar la lección, Abdu!

5. El profesor de español a los alumnos

¡Chicos, (preparar) bien la prueba de mañana! Chicos, a preparar bien la prueba de mañana!

6. El alumno Abdu a unos profesores

¡Señores, (ponernos) menos trabajos, tenemos una prueba mañana! Señores, nos pongan menos trabajos, tenemos una prueba mañana!



TEST DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA CENTRADO EN LOS ENUNCIADOS DIRECTIVOS	
Población: Cursos de Tercero de Tambacounda (término municipal)	Nombre(s): O
Muestra: 30 escolares del Tercero	Apellido(s): Sy
Lugar de administración: Colegio Privado Juan XXIII ("Collège Privé Jean XXIII")	Lengua(s) materna(s): Sonniké-Wolof
Duración del test: 15 a 30 minutos	Edad: 14-15 años
	Barrio: Abattoir
	Número de años de aprendizaje del español: 2 años
	Colegio: Colegio Privado Juan XXIII ("Collège Privé Jean XXIII")

9 CP523

Pon los verbos que están entre paréntesis en la forma correcta

1. El alumno Abdu a su amigo de curso Musa

¡(No comer) este mango, Musa! No comas este mango, Musa!

2. Un profesor al director del colegio

¡(Hablar), Señor Director con nuestro delegado sindical! No hables, señor director con nuestro delegado sindical!

3. Abdu a su profesor

¡(Venir) a animarnos, Señor! Tenemos un partido de futbol esta tarde. Ven usted a animarnos! Tenemos un partido de futbol esta tarde.

4. El profesor al alumno Abdu

¡(Apuntar) la lección, Abdu! Apunta la lección, Abdu!

5. El profesor de español a los alumnos

¡Chicos, (preparar) bien la prueba de mañana! Chicos preparad bien la prueba de mañana!

6. El alumno Abdu a unos profesores

¡Señores, (ponernos) menos trabajos, tenemos una prueba mañana! Señores pongannos menos trabajos, tenemos una prueba mañana!

TEST DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA CENTRADO EN LOS ENUNCIADOS DIRECTIVOS	
Población: Cursos de Tercero de Tambacounda (término municipal)	Nombre(s): O
Muestra: 30 escolares del Tercero	Apellido(s): Diatta
Lugar de administración: Colegio Privado Juan XXIII ("Collège Privé Jean XXIII")	Lengua(s) materna(s): Diolla-Wolof
Duración del test: 15 a 30 minutos	Edad: 15 años
	Barrio: plateau
	Número de años de aprendizaje del español: 2 años
	Colegio: Colegio Privado Juan XXIII ("Collège Privé Jean XXIII")

10 CP523

Pon los verbos que están entre paréntesis en la forma correcta

1. El alumno Abdu a su amigo de curso Musa

¡(No comer) este mango, Musa! No comas este mango, Musa!

2. Un profesor al director del colegio

¡(Hablar), Señor Director con nuestro delegado sindical! Habla, señor director con nuestro delegado sindical!

3. Abdu a su profesor

¡(Venir) a animarnos, Señor! Tenemos un partido de futbol esta tarde. Ven usted a animarnos, Señor! Tenemos un partido de futbol esta tarde.

4. El profesor al alumno Abdu

¡(Apuntar) la lección, Abdu! Apunta la lección, Abdu!

5. El profesor de español a los alumnos

¡Chicos, (preparar) bien la prueba de mañana! Chicos preparad bien la prueba de mañana!

6. El alumno Abdu a unos profesores

¡Señores, (ponernos) menos trabajos, tenemos una prueba mañana! Señores pongannos menos trabajos, tenemos una prueba mañana!



TEST DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA CENTRADO EN LOS ENUNCIADOS DIRECTIVOS	
<b>Población:</b> Cursos de Tercero de Tambacounda (término municipal)	<b>Nombre(s):</b> M. B.
<b>Muestra:</b> 30 escolares del Tercero	<b>Apellido(s):</b> Guisse
<b>Lugar de administración:</b> Colegio Privado Juan XXIII ("Collège Privé Jean XXIII")	<b>Lengua(s) materna(s):</b> Français-Wolof
<b>Duración del test:</b> 15 a 30 minutos	<b>Edad:</b> 16 años
	<b>Barrio:</b> Liberté
	<b>Número de años de aprendizaje del español:</b> 1 año
	<b>Colegio:</b> Colegio Privado Juan XXIII ("Collège Privé Jean XXIII")

11 CP523

Pon los verbos que están entre paréntesis en la forma correcta

1. El alumno Abdu a su amigo de curso Musa

¡(No comer) este mango, Musa! *No comas tu este mango, Musa!*

2. Un profesor al director del colegio

¡(Hablar), Señor Director con nuestro delegado sindical! *Habla, señor Director con nuestro delegado sindical!*

3. Abdu a su profesor

¡(Venir) a animarnos, Señor! Tenemos un partido de futbol esta tarde.

*¡Ven a animarnos, Señor! Tenemos un partido de futbol esta tarde.*

4. El profesor al alumno Abdu

¡(Apuntar) la lección, Abdu! *Apunta la lección, Abdu!*

5. El profesor de español a los alumnos

¡Chicos, (preparar) bien la prueba de mañana! *Chicos a prepararse bien la prueba de mañana.*

6. El alumno Abdu a unos profesores

¡Señores, (ponernos) menos trabajos, tenemos una prueba mañana! *¡Señores no pongan tantos menos trabajos, tenemos una prueba mañana!*

TEST DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA CENTRADO EN LOS ENUNCIADOS DIRECTIVOS	
<b>Población:</b> Cursos de Tercero de Tambacounda (término municipal)	<b>Nombre(s):</b> I.
<b>Muestra:</b> 30 escolares del Tercero	<b>Apellido(s):</b> Ba Peulh-Wolof
<b>Lugar de administración:</b> Colegio Privado Juan XXIII ("Collège Privé Jean XXIII")	<b>Lengua(s) materna(s):</b> Peulh-Wolof
<b>Duración del test:</b> 15 a 30 minutos	<b>Edad:</b> 15 años
	<b>Barrio:</b> Gounel diadié
	<b>Número de años de aprendizaje del español:</b> 2 años
	<b>Colegio:</b> Colegio Privado Juan XXIII ("Collège Privé Jean XXIII")

12 CP523

Pon los verbos que están entre paréntesis en la forma correcta

1. El alumno Abdu a su amigo de curso Musa

¡(No comer) este mango, Musa! *No comas tu este mango, Musa!*

2. Un profesor al director del colegio

¡(Hablar), Señor Director con nuestro delegado sindical! *Habla, Señor Director con nuestro delegado sindical!*

3. Abdu a su profesor

¡(Venir) a animarnos, Señor! Tenemos un partido de futbol esta tarde.

*¡Ven usted a animarnos, Señor! Tenemos un partido de futbol esta tarde.*

4. El profesor al alumno Abdu

¡(Apuntar) la lección, Abdu! *Apunta la lección, Abdu!*

5. El profesor de español a los alumnos

¡Chicos, (preparar) bien la prueba de mañana! *¡Chicos preparaos bien la prueba de mañana!*

6. El alumno Abdu a unos profesores

¡Señores, (ponernos) menos trabajos, tenemos una prueba mañana! *¡Señores, pongamos menos trabajos, tenemos una prueba mañana!*



TEST DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA CENTRADO EN LOS ENUNCIADOS DIRECTIVOS	
Población: Cursos de Tercero de Tambacounda (término municipal)	Nombre(s): I
Muestra: 30 escolares del Tercero	Apellido(s): Diouf
Lugar de administración: Colegio Privado Juan XXIII ("Collège Privé Jean XXIII")	Lengua(s) materna(s): Sérère - Wolof
Duración del test: 15 a 30 minutos	Edad: 15 años
	Barrio: Guizambougou
	Número de años de aprendizaje del español: 1 año
	Colegio: Colegio Privado Juan XXIII ("Collège Privé Jean XXIII")

13 CPJ23

Pon los verbos que están entre paréntesis en la forma correcta

1. El alumno Abdu a su amigo de curso Musa

¡(No comer) este mango, Musa! No comas este mango, Musa!

2. Un profesor al director del colegio

¡(Hablar), Señor Director con nuestro delegado sindical! Hable usted, señor director con nuestro delegado sindical!

3. Abdu a su profesor

¡(Venir) a animarnos, Señor! Tenemos un partido de fútbol esta tarde. Ven usted a animarnos señor! Tenemos un partido de fútbol esta tarde.

4. El profesor al alumno Abdu

¡(Apuntar) la lección, Abdu! Apunta la lección, Abdu!

5. El profesor de español a los alumnos

¡Chicos, (preparar) bien la prueba de mañana! Chicos, preparaos bien la prueba de mañana!

6. El alumno Abdu a unos profesores

¡Señores, (ponernos) menos trabajos, tenemos una prueba mañana! Señores, pongánnos menos trabajos, tenemos una prueba mañana!

TEST DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA CENTRADO EN LOS ENUNCIADOS DIRECTIVOS	
Población: Cursos de Tercero de Tambacounda (término municipal)	Nombre(s): N
Muestra: 30 escolares del Tercero	Apellido(s): Diouf
Lugar de administración: Colegio Privado Juan XXIII ("Collège Privé Jean XXIII")	Lengua(s) materna(s): Sérère - Wolof
Duración del test: 15 a 30 minutos	Edad: 15 años
	Barrio: Guizambougou
	Número de años de aprendizaje del español: dos años
	Colegio: Colegio Privado Juan XXIII ("Collège Privé Jean XXIII")

14 CPJ23

Pon los verbos que están entre paréntesis en la forma correcta

1. El alumno Abdu a su amigo de curso Musa

¡(No comer) este mango, Musa! No comas to este mango, Musa!

2. Un profesor al director del colegio

¡(Hablar), Señor Director con nuestro delegado sindical! Hable usted, señor director con nuestro delegado sindical!

3. Abdu a su profesor

¡(Venir) a animarnos, Señor! Tenemos un partido de fútbol esta tarde. Ven usted a animarnos, señor! Tenemos un partido de fútbol esta tarde.

4. El profesor al alumno Abdu

¡(Apuntar) la lección, Abdu! Apunta la lección, Abdu!

5. El profesor de español a los alumnos

¡Chicos, (preparar) bien la prueba de mañana! Chicos, preparad bien la prueba de mañana!

6. El alumno Abdu a unos profesores

¡Señores, (ponernos) menos trabajos, tenemos una prueba mañana! Señores, pongánnos menos trabajos, tenemos una prueba mañana!



TEST DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA CENTRADO EN LOS ENUNCIADOS DIRECTIVOS	
Población: Cursos de Tercero de Tambacounda (término municipal)	Nombre(s): <i>Y.</i>
Muestra: 30 escolares del Tercero	Apellido(s): <i>NOT</i>
Lugar de administración: Colegio Privado Juan XXIII ("Collège Privé Jean XXIII")	Lengua(s) materna(s): <i>Peulh-Wolof</i>
Duración del test: 15 a 30 minutos	Edad: <i>16</i>
	Barrio: <i>Medina Couxa</i>
	Número de años de aprendizaje del español: <i>2 años</i>
	Colegio: Colegio Privado Juan XXIII ("Collège Privé Jean XXIII")

*15 CP523*

Pon los verbos que están entre paréntesis en la forma correcta

- El alumno Abdu a su amigo de curso Musa  
¡(No comer) este mango, Musa! *¡No comas este mango, Musa!*
- Un profesor al director del colegio  
¡(Hablar), Señor Director con nuestro delegado sindical! *¡Habla, señor director con nuestro delegado sindical!*
- Abdu a su profesor  
¡(Venir) a animarnos, Señor! Tenemos un partido de fútbol esta tarde. *¡Ven a animarnos, señor! Tenemos un partido de fútbol esta tarde.*
- El profesor al alumno Abdu  
¡(Apuntar) la lección, Abdu! *¡Apunta la lección, Abdu!*
- El profesor de español a los alumnos  
¡Chicos, (preparar) bien la prueba de mañana! *¡Preparaos bien la prueba de mañana!*
- El alumno Abdu a unos profesores  
¡Señores, (ponernos) menos trabajos, tenemos una prueba mañana! *¡Pongámonos menos trabajos, tenemos una prueba mañana!*

TEST DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA CENTRADO EN LOS ENUNCIADOS DIRECTIVOS	
Población: Cursos de Tercero de Tambacounda (término municipal)	Nombre(s): <i>C.</i>
Muestra: 30 escolares del Tercero	Apellido(s): <i>Sani</i>
Lugar de administración: Colegio Privado Juan XXIII ("Collège Privé Jean XXIII")	Lengua(s) materna(s): <i>Mandingue-Wolof</i>
Duración del test: 15 a 30 minutos	Edad: <i>16 años</i>
	Barrio: <i>Goniel Diadie</i>
	Número de años de aprendizaje del español: <i>4 años</i>
	Colegio: Colegio Privado Juan XXIII ("Collège Privé Jean XXIII")

*16 CP523*

Pon los verbos que están entre paréntesis en la forma correcta

- El alumno Abdu a su amigo de curso Musa  
¡(No comer) este mango, Musa! *¡No comas tú este mango, Musa!*
- Un profesor al director del colegio  
¡(Hablar), Señor Director con nuestro delegado sindical! *¡Habla, señor director con nuestro delegado sindical!*
- Abdu a su profesor  
¡(Venir) a animarnos, Señor! Tenemos un partido de fútbol esta tarde. *¡Ven a animarnos, señor! Tenemos un partido de fútbol esta tarde.*
- El profesor al alumno Abdu  
¡(Apuntar) la lección, Abdu! *¡Apunta la lección, Abdu!*
- El profesor de español a los alumnos  
¡Chicos, (preparar) bien la prueba de mañana! *¡Chicos, preparaos bien la prueba de mañana!*
- El alumno Abdu a unos profesores  
¡Señores, (ponernos) menos trabajos, tenemos una prueba mañana! *¡Señores, pongan menos trabajos, tenemos una prueba mañana!*



# TEST DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA CENTRADO EN LOS ENUNCIADOS DIRECTIVOS

Población: Cursos de Tercero de Tambacounda (término municipal)	Nombre(s): R
Muestra: 30 escolares del Tercero	Apellido(s): Diagne
Lugar de administración: Colegio Privado Juan XXIII ("Collège Privé Jean XXIII")	Lengua(s) materna(s): wolof
Duración del test: 15 a 30 minutos	Edad: quince años
	Barrio: Quinzambougou
	Número de años de aprendizaje del español: 1 año
	Colegio: Colegio Privado Juan XXIII ("Collège Privé Jean XXIII")

17CPJ23

Pon los verbos que están entre paréntesis en la forma correcta

1. El alumno Abdu a su amigo de curso Musa

¡(No comer) este mango, Musa! ¡No comas tú este mango, Musa!

2. Un profesor al director del colegio

¡(Hablar), Señor Director con nuestro delegado sindical! ¡Hablal, Señor Director con nuestro delegado sindical!

3. Abdu a su profesor

¡(Venir) a animarnos, Señor! Tenemos un partido de futbol esta tarde. ¡Ven a animarnos, Señor! Tenemos un partido de futbol esta tarde.

4. El profesor al alumno Abdu

¡(Apuntar) la lección, Abdu! ¡A apuntar la lección, Abdu!

5. El profesor de español a los alumnos

¡Chicos, (preparar) bien la prueba de mañana! ¡Chicos, a preparar bien la prueba de mañana!

6. El alumno Abdu a unos profesores

¡Señores, (ponernos) menos trabajos, tenemos una prueba mañana! ¡Señores, nos pongan ustedes menos trabajos, tenemos una prueba mañana.

# TEST DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA CENTRADO EN LOS ENUNCIADOS DIRECTIVOS

Población: Cursos de Tercero de Tambacounda (término municipal)	Nombre(s): B
Muestra: 30 escolares del Tercero	Apellido(s): Badji
Lugar de administración: Colegio Privado Juan XXIII ("Collège Privé Jean XXIII")	Lengua(s) materna(s): Fula - Wolof
Duración del test: 15 a 30 minutos	Edad: quince años
	Barrio: Quinzambougou
	Número de años de aprendizaje del español: 1 año
	Colegio: Colegio Privado Juan XXIII ("Collège Privé Jean XXIII")

18CPJ23

Pon los verbos que están entre paréntesis en la forma correcta

1. El alumno Abdu a su amigo de curso Musa

¡(No comer) este mango, Musa! ¡No comas tú este mango, Musa!

2. Un profesor al director del colegio

¡(Hablar), Señor Director con nuestro delegado sindical! ¡Hablal, Señor Director con nuestro delegado sindical!

3. Abdu a su profesor

¡(Venir) a animarnos, Señor! Tenemos un partido de futbol esta tarde. ¡Ven a animarnos, Señor! Tenemos un partido de futbol esta tarde.

4. El profesor al alumno Abdu

¡(Apuntar) la lección, Abdu! ¡A apuntar la lección, Abdu!

5. El profesor de español a los alumnos

¡Chicos, (preparar) bien la prueba de mañana! ¡Chicos, preparaos bien la prueba de mañana.

6. El alumno Abdu a unos profesores

¡Señores, (ponernos) menos trabajos, tenemos una prueba mañana! ¡Señores, nos pongan ustedes menos trabajos, tenemos una prueba mañana.



# TEST DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA CENTRADO EN LOS ENUNCIADOS DIRECTIVOS

Población: Cursos de Tercero de Tambacounda (término municipal)  
 Muestra: 30 escolares del Tercero  
 Lugar de administración: Colegio Privado Juan XXIII ("Collège Privé Jean XXIII")  
 Duración del test: 15 a 30 minutos

Nombre(s): A  
 Apellido(s): Oudiane  
 Lengua(s) materna(s): Mankagne-Wolf  
 Edad: 17 años  
 Barrio: Gowel  
 Número de años de aprendizaje del español: 1 año  
 Colegio: Colegio Privado Juan XXIII ("Collège Privé Jean XXIII")

19CP523

Pon los verbos que están entre paréntesis en la forma correcta

1. El alumno Abdu a su amigo de curso Musa

¡(No comer) este mango, Musa! No comas tú este mango, Musa!

2. Un profesor al director del colegio

¡(Hablar), Señor Director con nuestro delegado sindical! Háblad, Señor Director con nuestro delegado sindical

3. Abdu a su profesor

¡(Venir) a animarnos, Señor! Tenemos un partido de futbol esta tarde. Ven a animarnos, Señor! Tenemos un partido de futbol esta tarde

4. El profesor al alumno Abdu

¡(Apuntar) la lección, Abdu! Apuntar la lección, Abdu!

5. El profesor de español a los alumnos

¡Chicos, (preparar) bien la prueba de mañana! Chicos, a preparar bien la prueba de mañana

6. El alumno Abdu a unos profesores

¡Señores, (ponernos) menos trabajos, tenemos una prueba mañana! Señores, nos pongan ustedes menos trabajos, tenemos una prueba mañana

# TEST DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA CENTRADO EN LOS ENUNCIADOS DIRECTIVOS

Población: Cursos de Tercero de Tambacounda (término municipal)  
 Muestra: 30 escolares del Tercero  
 Lugar de administración: Colegio Privado Juan XXIII ("Collège Privé Jean XXIII")  
 Duración del test: 15 a 30 minutos

Nombre(s): A  
 Apellido(s): Dieme  
 Lengua(s) materna(s): Diola-Wolf  
 Edad: 15 años  
 Barrio: Quinzambougou  
 Número de años de aprendizaje del español: 3 años  
 Colegio: Colegio Privado Juan XXIII ("Collège Privé Jean XXIII")

20CP523

Pon los verbos que están entre paréntesis en la forma correcta

1. El alumno Abdu a su amigo de curso Musa

¡(No comer) este mango, Musa! No comas tú este mango

2. Un profesor al director del colegio

¡(Hablar), Señor Director con nuestro delegado sindical! Háblad, Señor Director con nuestro delegado sindical

3. Abdu a su profesor

¡(Venir) a animarnos, Señor! Tenemos un partido de futbol esta tarde. Ven usted a animarnos, Señor! Tenemos un partido de futbol esta tarde

4. El profesor al alumno Abdu

¡(Apuntar) la lección, Abdu! Apuntar la lección, Abdu

5. El profesor de español a los alumnos

¡Chicos, (preparar) bien la prueba de mañana! Chicos, prepara bien la prueba de mañana

6. El alumno Abdu a unos profesores

¡Señores, (ponernos) menos trabajos, tenemos una prueba mañana! Señores, pongan menos trabajos, tenemos una prueba mañana



# TEST DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA CENTRADO EN LOS ENUNCIADOS DIRECTIVOS

Población: Cursos de Tercero de Tambacounda (término municipal)  
Muestra: 30 escolares del Tercero  
Lugar de administración: Colegio Privado Juan XXIII ("Collège Privé Jean XXIII")  
Duración del test: 15 a 30 minutos

Nombre(s): I  
Apellido(s): Diop  
Lengua(s) materna(s): Naf - Wolof  
Edad: 15 años  
Barrio: Médina - Cousa  
Número de años de aprendizaje del español: 1 año  
Colegio: Colegio Privado Juan XXIII ("Collège Privé Jean XXIII")

21CPJ23

Pon los verbos que están entre paréntesis en la forma correcta

- El alumno Abdu a su amigo de curso Musa  
¡(No comer) este mango, Musa! No comas este mango.
- Un profesor al director del colegio  
¡(Hablar), Señor Director con nuestro delegado sindical! Habla, señor director con nuestro delegado sindical.
- Abdu a su profesor  
¡(Venir) a animarnos, Señor! Tenemos un partido de fútbol esta tarde. Ven usted a animarnos, Señor! Tenemos un partido de fútbol esta tarde.
- El profesor al alumno Abdu  
¡(Apuntar) la lección, Abdu! Apunta la lección, Abdu!
- El profesor de español a los alumnos  
¡Chicos, (preparar) bien la prueba de mañana! Chicos, preparad bien la prueba de mañana!
- El alumno Abdu a unos profesores  
¡Señores, (ponernos) menos trabajos, tenemos una prueba mañana! Señores, pongámonos menos trabajos, tenemos una prueba mañana!

# TEST DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA CENTRADO EN LOS ENUNCIADOS DIRECTIVOS

Población: Cursos de Tercero de Tambacounda (término municipal)  
Muestra: 30 escolares del Tercero  
Lugar de administración: Colegio Privado Juan XXIII ("Collège Privé Jean XXIII")  
Duración del test: 15 a 30 minutos

Nombre(s): R  
Apellido(s): Dia  
Lengua(s) materna(s): Halpular - Wolof  
Edad: 15 años  
Barrio: Pont  
Número de años de aprendizaje del español: 2 años  
Colegio: Colegio Privado Juan XXIII ("Collège Privé Jean XXIII")

22CPJ23

Pon los verbos que están entre paréntesis en la forma correcta

- El alumno Abdu a su amigo de curso Musa  
¡(No comer) este mango, Musa! ¡No comas este mango, Musa!
- Un profesor al director del colegio  
¡(Hablar), Señor Director con nuestro delegado sindical! ¡Habla, señor director con nuestro delegado sindical!
- Abdu a su profesor  
¡(Venir) a animarnos, Señor! Tenemos un partido de fútbol esta tarde. Ven usted a animarnos, Señor! Tenemos un partido de fútbol esta tarde.
- El profesor al alumno Abdu  
¡(Apuntar) la lección, Abdu! ¡Apunta la lección, Abdu!
- El profesor de español a los alumnos  
¡Chicos, (preparar) bien la prueba de mañana! ¡Chicos, preparad bien la prueba de mañana!
- El alumno Abdu a unos profesores  
¡Señores, (ponernos) menos trabajos, tenemos una prueba mañana! Señores, pongámonos menos trabajos, tenemos una prueba mañana!



Población: Cursos de Tercero de Tambacounda (término municipal)	Nombre(s): <u>R. -w. -f.</u>
Muestra: 30 escolares del Tercero	Apellido(s): <u>SCUMARE</u>
Lugar de administración: Colegio Privado Juan XXIII ("Collège Privé Jean XXIII")	Lengua(s) materna(s): <u>Wolof</u>
Duración del test: 15 a 30 minutos	Edad: <u>17 años</u>
	Barrio: <u>Medina Couira</u>
	Número de años de aprendizaje del español: <u>1 año</u>
	Colegio: Colegio Privado Juan XXIII ("Collège Privé Jean XXIII")

23 CPJ23

Pon los verbos que están entre paréntesis en la forma correcta

1. El alumno Abdu a su amigo de curso Musa

¡(No comer) este mango, Musa! No comas tu!

2. Un profesor al director del colegio

¡(Hablar), Señor Director con nuestro delegado sindical! Hablale Señor director con nuestro delegado

3. Abdu a su profesor

¡(Venir) a animarnos, Señor! Tenemos un partido de futbol esta tarde. Ven a animarnos, Señor! Tenemos un partido de futbol esta tarde

4. El profesor al alumno Abdu

¡(Apuntar) la lección, Abdu! Apuntar la lección, Abdu

5. El profesor de español a los alumnos

¡Chicos, (preparar) bien la prueba de mañana! Chicos, a preparar bien la prueba de mañana

6. El alumno Abdu a unos profesores

¡Señores, (ponernos) menos trabajos, tenemos una prueba mañana! Señores, nos pongan e un teder menos res menos trabajos, tenemos una prueba mañana

<b>TEST DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA CENTRADO EN LOS ENUNCIADOS DIRECTIVOS</b>	
Población: Cursos de Tercero de Tambacounda (término municipal)	Nombre(s): <u>M. N. M.</u>
Muestra: 30 escolares del Tercero	Apellido(s): <u>Ndiaye</u>
Lugar de administración: Colegio Privado Juan XXIII ("Collège Privé Jean XXIII")	Lengua(s) materna(s): <u>Sérére-Wolof</u>
Duración del test: 15 a 30 minutos	Edad: <u>quince años</u>
	Barrio: <u>Medina Couira</u>
	Número de años de aprendizaje del español: <u>2 años</u>
	Colegio: Colegio Privado Juan XXIII ("Collège Privé Jean XXIII")

24 CPJ23

Pon los verbos que están entre paréntesis en la forma correcta

1. El alumno Abdu a su amigo de curso Musa

¡(No comer) este mango, Musa! No comas este mango, Musa!

2. Un profesor al director del colegio

¡(Hablar), Señor Director con nuestro delegado sindical! Hablale Señor Director con nuestro delegado sindical!

3. Abdu a su profesor

¡(Venir) a animarnos, Señor! Tenemos un partido de futbol esta tarde. Ven a animarnos, Señor! Tenemos un partido de futbol esta tarde

4. El profesor al alumno Abdu

¡(Apuntar) la lección, Abdu! Apuntale la lección, Abdu!

5. El profesor de español a los alumnos

¡Chicos, (preparar) bien la prueba de mañana! Chicos, a preparar bien la prueba de mañana!

6. El alumno Abdu a unos profesores

¡Señores, (ponernos) menos trabajos, tenemos una prueba mañana! Señores, nos pongan este des menos trabajos, tenemos una prueba mañana!



# TEST DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA CENTRADO EN LOS ENUNCIADOS DIRECTIVOS

Población: Cursos de Tercero de Tambacounda (término municipal)  
 Muestra: 30 escolares del Tercero  
 Lugar de administración: Colegio Privado Juan XXIII ("Collège Privé Jean XXIII")  
 Duración del test: 15 a 30 minutos

Nombre(s): A  
 Apellido(s): Sonare  
 Lengua(s) materna(s): Pular - Wolof  
 Edad: 14 años  
 Barrio: Guinzambourou  
 Número de años de aprendizaje del español: 2 años  
 Colegio: Colegio Privado Juan XXIII ("Collège Privé Jean XXIII")

25C P523

Pon los verbos que están entre paréntesis en la forma correcta

- El alumno Abdu a su amigo de curso Musa  
 ¡(No comer) este mango, Musa! No comas este mango Musa
- Un profesor al director del colegio  
 ¡(Hablar), Señor Director con nuestro delegado sindical! Habla, señor director con nuestro delegado sindical
- Abdu a su profesor  
 ¡(Venir) a animarnos, Señor! Tenemos un partido de fútbol esta tarde. Venga a animarnos, Señor! Tenemos un partido de fútbol esta tarde
- El profesor al alumno Abdu  
 ¡(Apuntar) la lección, Abdu! Apunta la lección, Abdu
- El profesor de español a los alumnos  
 ¡Chicos, (preparar) bien la prueba de mañana! Chicos preparad bien la prueba de mañana
- El alumno Abdu a unos profesores  
 ¡Señores, (ponernos) menos trabajos, tenemos una prueba mañana! Señores pongannos menos trabajos, tenemos una prueba mañana

# TEST DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA CENTRADO EN LOS ENUNCIADOS DIRECTIVOS

Población: Cursos de Tercero de Tambacounda (término municipal)  
 Muestra: 30 escolares del Tercero  
 Lugar de administración: Colegio Privado Juan XXIII ("Collège Privé Jean XXIII")  
 Duración del test: 15 a 30 minutos

Nombre(s): N  
 Apellido(s): Camara  
 Lengua(s) materna(s): Soninke - Wolof  
 Edad: 15 años quince años  
 Barrio: Pont  
 Número de años de aprendizaje del español: 2 años  
 Colegio: Colegio Privado Juan XXIII ("Collège Privé Jean XXIII")

26C P523

Pon los verbos que están entre paréntesis en la forma correcta

- El alumno Abdu a su amigo de curso Musa  
 ¡(No comer) este mango, Musa! No comas to este mango, Musa
- Un profesor al director del colegio  
 ¡(Hablar), Señor Director con nuestro delegado sindical! Habla, Señor Director con nuestro delegado sindical
- Abdu a su profesor  
 ¡(Venir) a animarnos, Señor! Tenemos un partido de fútbol esta tarde. Ven usted a animarnos, Señor! Tenemos un partido de Fútbol esta tarde
- El profesor al alumno Abdu  
 ¡(Apuntar) la lección, Abdu! Apunta la lección, Abdu!
- El profesor de español a los alumnos  
 ¡Chicos, (preparar) bien la prueba de mañana! Chicos preparaos bien la prueba de mañana?
- El alumno Abdu a unos profesores  
 ¡Señores, (ponernos) menos trabajos, tenemos una prueba mañana! Señores, pongannos menos trabajos, tenemos una prueba mañana!



# TEST DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA CENTRADO EN LOS ENUNCIADOS DIRECTIVOS

Población: Cursos de Tercero de Tambacounda (término municipal)  
Muestra: 30 escolares del Tercero  
Lugar de administración: Colegio Privado Juan XXIII ("Collège Privé Jean XXIII")  
Duración del test: 15 a 30 minutos

Nombre(s): M  
Apellido(s): SCW  
Lengua(s) materna(s): Peul - Wolof  
Edad: 15 años  
Barrio: Quingambougou  
Número de años de aprendizaje del español: 1 año  
Colegio: Colegio Privado Juan XXIII ("Collège Privé Jean XXIII")

27 CPJ23

Pon los verbos que están entre paréntesis en la forma correcta

1. El alumno Abdu a su amigo de curso Musa

¡(No comer) este mango, Musa! No comas este mango

2. Un profesor al director del colegio

¡(Hablar), Señor Director con nuestro delegado sindical! Habla usted señor Director con nuestro delegado sindical

3. Abdu a su profesor

¡(Venir) a animarnos, Señor! Tenemos un partido de fútbol esta tarde. Ven usted a animarnos, Señor! Tenemos un partido de fútbol esta tarde

4. El profesor al alumno Abdu

¡(Apuntar) la lección, Abdu! Apunta la lección, Abdu!

5. El profesor de español a los alumnos

¡Chicos, (preparar) bien la prueba de mañana! chicos, preparad bien la prueba de mañana!

6. El alumno Abdu a unos profesores

¡Señores, (ponernos) menos trabajos, tenemos una prueba mañana! Señores pongámonos menos trabajos, tenemos una prueba mañana

# TEST DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA CENTRADO EN LOS ENUNCIADOS DIRECTIVOS

Población: Cursos de Tercero de Tambacounda (término municipal)  
Muestra: 30 escolares del Tercero  
Lugar de administración: Colegio Privado Juan XXIII ("Collège Privé Jean XXIII")  
Duración del test: 15 a 30 minutos

Nombre(s): A  
Apellido(s): Da  
Lengua(s) materna(s): Peul - Wolof  
Edad: 15 años  
Barrio: Abattoires  
Número de años de aprendizaje del español: 2 años  
Colegio: Colegio Privado Juan XXIII ("Collège Privé Jean XXIII")

28 CPJ23

Pon los verbos que están entre paréntesis en la forma correcta

1. El alumno Abdu a su amigo de curso Musa

¡(No comer) este mango, Musa! No comas este mango, Musa!

2. Un profesor al director del colegio

¡(Hablar), Señor Director con nuestro delegado sindical! Habla usted señor Director con nuestro delegado sindical

3. Abdu a su profesor

¡(Venir) a animarnos, Señor! Tenemos un partido de fútbol esta tarde. Ven usted a animarnos, Señor! Tenemos un partido de fútbol esta tarde

4. El profesor al alumno Abdu

¡(Apuntar) la lección, Abdu! Apunta la lección, Abdu!

5. El profesor de español a los alumnos

¡Chicos, (preparar) bien la prueba de mañana! chicos, preparad bien la prueba de mañana!

6. El alumno Abdu a unos profesores

¡Señores, (ponernos) menos trabajos, tenemos una prueba mañana! Señores pongámonos menos trabajos, tenemos una prueba mañana!



# TEST DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA CENTRADO EN LOS ENUNCIADOS DIRECTIVOS

Población: Cursos de Tercero de Tambacounda (término municipal)  
 Muestra: 30 escolares del Tercero  
 Lugar de administración: Colegio Privado Juan XXIII ("Collège Privé Jean XXIII")  
 Duración del test: 15 a 30 minutos

Nombre(s): L  
 Apellido(s): Bodji  
 Lengua(s) materna(s): DJOLA-Wolof  
 Edad: 14 años  
 Barrio: Ouinzambougou  
 Número de años de aprendizaje del español: 2 años  
 Colegio: Colegio Privado Juan XXIII ("Collège Privé Jean XXIII")

Pon los verbos que están entre paréntesis en la forma correcta

1. El alumno Abdu a su amigo de curso Musa

¡(No comer) este mango, Musa! *¡No comas este mango, Musa!*

2. Un profesor al director del colegio

¡(Hablar), Señor Director con nuestro delegado sindical! *¡Hablal, señor director con nuestro delegado sindical!*

3. Abdu a su profesor

¡(Venir) a animarnos, Señor! Tenemos un partido de futbol esta tarde. *¡Ven usted a animarnos, Señor! Tenemos un partido de futbol esta tarde.*

4. El profesor al alumno Abdu

¡(Apuntar) la lección, Abdu! *¡A puntas la lección, Abdu!*

5. El profesor de español a los alumnos

¡Chicos, (preparar) bien la prueba de mañana! *¡Chicos, preparaos bien la prueba de mañana!*

6. El alumno Abdu a unos profesores

¡Señores, (ponernos) menos trabajos, tenemos una prueba mañana! *¡Señores, pongamos menos trabajos, tenemos una prueba mañana!*

# TEST DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA CENTRADO EN LOS ENUNCIADOS DIRECTIVOS

Población: Cursos de Tercero de Tambacounda (término municipal)  
 Muestra: 30 escolares del Tercero  
 Lugar de administración: Colegio Privado Juan XXIII ("Collège Privé Jean XXIII")  
 Duración del test: 15 a 30 minutos

Nombre(s): J. M.  
 Apellido(s): Bangar  
 Lengua(s) materna(s): Baxari-Wolof  
 Edad: 14 años  
 Barrio: Abattoirs  
 Número de años de aprendizaje del español: 2  
 Colegio: Colegio Privado Juan XXIII ("Collège Privé Jean XXIII")

Pon los verbos que están entre paréntesis en la forma correcta

1. El alumno Abdu a su amigo de curso Musa

¡(No comer) este mango, Musa! *¡No comas este mango, Musa!*

2. Un profesor al director del colegio

¡(Hablar), Señor Director con nuestro delegado sindical! *¡Hablal, señor director con nuestro delegado sindical!*

3. Abdu a su profesor

¡(Venir) a animarnos, Señor! Tenemos un partido de futbol esta tarde. *¡Ven usted a animarnos, Señor! Tenemos un partido de futbol esta tarde.*

4. El profesor al alumno Abdu

¡(Apuntar) la lección, Abdu! *¡Apuntar la lección, Abdu!*

5. El profesor de español a los alumnos

¡Chicos, (preparar) bien la prueba de mañana! *¡Chicos preparaos bien la prueba de mañana!*

6. El alumno Abdu a unos profesores

¡Señores, (ponernos) menos trabajos, tenemos una prueba mañana! *¡Señores pongamos menos trabajos, tenemos una prueba mañana!*



## Segundo LA (2ºLA) del Instituto Municipal de Tambacounda

TEST DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA CENTRADO EN LOS ENUNCIADOS DIRECTIVOS	
Población: Cursos de Segundo L de Tambacounda (término municipal)	Nombre(s): Sow - S
Muestra: 30 escolares del Segundo L	Apellido(s): Sow
Lugar de administración: Instituto Municipal de Tamba ("Lycée Communal de Tamba)	Lengua(s) materna(s): wolof
Duración del test: 15 a 30 minutos	Edad: 17 años
	Barrio: Plateau
	Número de años de aprendizaje del español: 3 años
	Instituto: Instituto Municipal de Tamba ("Lycée Communal de Tamba)

Pon los verbos que están entre paréntesis en la forma correcta

1. El alumno Abdu a su amigo de curso Musa

¡(No comer) este mango, Musa! *No comas este mango, Musa!*

2. Un profesor al director del colegio

¡(Hablar), Señor Director con nuestro delegado sindical! *Hable, Señor Director con nuestro delegado sindical!*

3. Abdu a su profesor

¡(Venir) a animarnos, Señor! Tenemos un partido de futbol esta tarde.

*Tenemos un partido de futbol esta tarde.*

4. El profesor al alumno Abdu

¡(Apuntar) la lección, Abdu! *Apunta la lección, Abdu!*

5. El profesor de español a los alumnos

¡Chicos, (preparar) bien la prueba de mañana! *¡Chicos, preparad bien la prueba de mañana!*

6. El alumno Abdu a unos profesores

¡Señores, (ponernos) menos trabajos, tenemos una prueba mañana! *Señores pongan nos menos trabajos tenemos una prueba mañana!*

TEST DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA CENTRADO EN LOS ENUNCIADOS DIRECTIVOS	
Población: Cursos de Segundo L de Tambacounda (término municipal)	Nombre(s): C
Muestra: 30 escolares del Segundo L	Apellido(s): Diakité
Lugar de administración: Instituto Municipal de Tamba ("Lycée Communal de Tamba)	Lengua(s) materna(s): Soninke-Wolof
Duración del test: 15 a 30 minutos	Edad: 18 años
	Barrio: Abattoirs Complémentaire
	Número de años de aprendizaje del español: 4 años
	Instituto: Instituto Municipal de Tamba ("Lycée Communal de Tamba)

Pon los verbos que están entre paréntesis en la forma correcta

1. El alumno Abdu a su amigo de curso Musa

¡(No comer) este mango, Musa! *No comas este mango, Musa!*

2. Un profesor al director del colegio

¡(Hablar), Señor Director con nuestro delegado sindical! *Hable, Señor Director con nuestro delegado sindical!*

3. Abdu a su profesor

¡(Venir) a animarnos, Señor! Tenemos un partido de futbol esta tarde.

*Venga usted a animarnos, Señor. Tenemos un partido de futbol esta tarde.*

4. El profesor al alumno Abdu

¡(Apuntar) la lección, Abdu! *Apunta la lección, Abdu!*

5. El profesor de español a los alumnos

¡Chicos, (preparar) bien la prueba de mañana! *Chicos preparad bien la prueba de mañana!*

6. El alumno Abdu a unos profesores

¡Señores, (ponernos) menos trabajos, tenemos una prueba mañana! *Señores, pongan nos menos trabajos tenemos una prueba mañana!*



TEST DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA CENTRADO EN LOS ENUNCIADOS DIRECTIVOS	
Población: Cursos de Segundo L de Tambacounda (término municipal)	Nombre(s): <u>M</u>
Muestra: 30 escolares del Segundo L	Apellido(s): <u>Souare</u>
Lugar de administración: Instituto Municipal de Tamba ("Lycée Communal de Tamba")	Lengua(s) materna(s): <u>Diakhanke-Wolof</u>
Duración del test: 15 a 30 minutos	Edad: <u>17 ans</u>
	Barrio: <u>Plateaux</u>
	Número de años de aprendizaje del español: <u>3ans</u>
	Instituto: Instituto Municipal de Tamba ("Lycée Communal de Tamba")

3IMT

Pon los verbos que están entre paréntesis en la forma correcta

1. El alumno Abdu a su amigo de curso Musa

¡(No comer) este mango, Musa! no comas este mango Musa!

2. Un profesor al director del colegio

¡(Hablar), Señor Director con nuestro delegado sindical! Hable Señor Director con nuestro delegado Sindical!

3. Abdu a su profesor

¡(Venir) a animarnos, Señor! Tenemos un partido de futbol esta tarde. Venga usted a animarnos Señor! Tenemos un partido de futbol esta tarde

4. El profesor al alumno Abdu

¡(Apuntar) la lección, Abdu! Apunta la lección, Abdu!

5. El profesor de español a los alumnos

¡Chicos, (preparar) bien la prueba de mañana! Preparad bien la prueba de mañana

6. El alumno Abdu a unos profesores

¡Señores, (ponernos) menos trabajos, tenemos una prueba mañana! Pongan nos menos trabajos, tenemos una prueba mañana!

TEST DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA CENTRADO EN LOS ENUNCIADOS DIRECTIVOS	
Población: Cursos de Segundo L de Tambacounda (término municipal)	Nombre(s): <u>S</u>
Muestra: 30 escolares del Segundo L	Apellido(s): <u>Kante</u>
Lugar de administración: Instituto Municipal de Tamba ("Lycée Communal de Tamba")	Lengua(s) materna(s): <u>Mandinka-Wolof</u>
Duración del test: 15 a 30 minutos	Edad: <u>18ans</u>
	Barrio: <u>Abataire</u>
	Número de años de aprendizaje del español: <u>3ans</u>
	Instituto: Instituto Municipal de Tamba ("Lycée Communal de Tamba")

4IMT

Pon los verbos que están entre paréntesis en la forma correcta

1. El alumno Abdu a su amigo de curso Musa

¡(No comer) este mango, Musa! no coma este mango, Musa!

2. Un profesor al director del colegio

¡(Hablar), Señor Director con nuestro delegado sindical! Hable señor Director con nuestro delegado!

3. Abdu a su profesor

¡(Venir) a animarnos, Señor! Tenemos un partido de futbol esta tarde. Venga usted a animarnos Señor! Tenemos un partido de futbol esta tarde!

4. El profesor al alumno Abdu

¡(Apuntar) la lección, Abdu! Apunta la lección, abdu!

5. El profesor de español a los alumnos

¡Chicos, (preparar) bien la prueba de mañana! chicos, preparad bien la prueba de mañana!

6. El alumno Abdu a unos profesores

¡Señores, (ponernos) menos trabajos, tenemos una prueba mañana! señores pongamos menos trabajos, tenemos una prueba mañana!



TEST DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA CENTRADO EN LOS ENUNCIADOS DIRECTIVOS	
Población: Cursos de Segundo L de Tambacounda (término municipal)	Nombre(s): A
Muestra: 30 escolares del Segundo L	Apellido(s): CAMARA
Lugar de administración: Instituto Municipal de Tamba ("Lycée Communal de Tamba)	Lengua(s) materna(s): MANDINKA-WOLOF
Duración del test: 15 a 30 minutos	Edad: 18 ans
	Barrio: QUINZAMBOUGOU
	Número de años de aprendizaje del español: 3 años
	Instituto: Instituto Municipal de Tamba ("Lycée Communal de Tamba)

51MT

Pon los verbos que están entre paréntesis en la forma correcta

1. El alumno Abdu a su amigo de curso Musa

¡(No comer) este mango, Musa! NO comas este mango, Musa!

2. Un profesor al director del colegio

¡(Hablar), Señor Director con nuestro delegado sindical! Hable, Señor Director con nuestro delegado sindical!

3. Abdu a su profesor

¡(Venir) a animarnos, Señor! Tenemos un partido de futbol esta tarde. Venga usted a animarnos Señor! Tenemos un partido de futbol esta tarde.

4. El profesor al alumno Abdu

¡(Apuntar) la lección, Abdu! apunta la lección, Abdu!

5. El profesor de español a los alumnos

¡Chicos, (preparar) bien la prueba de mañana! chicos preparad bien la prueba de mañana!

6. El alumno Abdu a unos profesores

¡Señores, (ponernos) menos trabajos, tenemos una prueba mañana! Señores pongan menos trabajos, tenemos una prueba mañana.

TEST DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA CENTRADO EN LOS ENUNCIADOS DIRECTIVOS	
Población: Cursos de Segundo L de Tambacounda (término municipal)	Nombre(s): S
Muestra: 30 escolares del Segundo L	Apellido(s): Cissokho
Lugar de administración: Instituto Municipal de Tamba ("Lycée Communal de Tamba)	Lengua(s) materna(s): Malinke-Wolof
Duración del test: 15 a 30 minutos	Edad: 18 ans
	Barrio: Abattoirs II
	Número de años de aprendizaje del español: 3 años
	Instituto: Instituto Municipal de Tamba ("Lycée Communal de Tamba)

61MT

Pon los verbos que están entre paréntesis en la forma correcta

1. El alumno Abdu a su amigo de curso Musa

¡(No comer) este mango, Musa! No comas este mango, Musa!

2. Un profesor al director del colegio

¡(Hablar), Señor Director con nuestro delegado sindical! Hable Señor Director con nuestro delegado sindical!

3. Abdu a su profesor

¡(Venir) a animarnos, Señor! Tenemos un partido de futbol esta tarde. Venga usted a animarnos Señor! Tenemos un partido de futbol esta tarde.

4. El profesor al alumno Abdu

¡(Apuntar) la lección, Abdu! apunta la lección, Abdu!

5. El profesor de español a los alumnos

¡Chicos, (preparar) bien la prueba de mañana! chicos preparad bien la prueba de mañana!

6. El alumno Abdu a unos profesores

¡Señores, (ponernos) menos trabajos, tenemos una prueba mañana! Señores pongan menos trabajos, tenemos una prueba mañana.



TEST DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA CENTRADO EN LOS ENUNCIADOS DIRECTIVOS	
Población: Cursos de Segundo L de Tambacounda (término municipal)	Nombre(s): F
Muestra: 30 escolares del Segundo L	Apellido(s): CISSOKHO
Lugar de administración: Instituto Municipal de Tamba ("Lycée Communal de Tamba")	Lengua(s) materna(s): Malinke-Wolof
Duración del test: 15 a 30 minutos	Edad: 18 años
	Barrio: Diallobougou
	Número de años de aprendizaje del español: 3 años
	Instituto: Instituto Municipal de Tamba ("Lycée Communal de Tamba")

71MT

Pon los verbos que están entre paréntesis en la forma correcta

1. El alumno Abdu a su amigo de curso Musa

¡(No comer) este mango, Musa! No coma este mango, Musa!

2. Un profesor al director del colegio

¡(Hablar), Señor Director con nuestro delegado sindical! Hable señor director con nuestro delegado sindical.

3. Abdu a su profesor

¡(Venir) a animarnos, Señor! Tenemos un partido de futbol esta tarde. Venga usted a animarnos seamos tenemos un partido de futbol esta tarde.

4. El profesor al alumno Abdu

¡(Apuntar) la lección, Abdu! Apunta la lección Abdu.

5. El profesor de español a los alumnos

¡Chicos, (preparar) bien la prueba de mañana! Chicos preparad bien la prueba de mañana.

6. El alumno Abdu a unos profesores

¡Señores, (ponernos) menos trabajos, tenemos una prueba mañana! Señores pongamos menos trabajos tenemos una prueba mañana.

TEST DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA CENTRADO EN LOS ENUNCIADOS DIRECTIVOS	
Población: Cursos de Segundo L de Tambacounda (término municipal)	Nombre(s): K
Muestra: 30 escolares del Segundo L	Apellido(s): Kote
Lugar de administración: Instituto Municipal de Tamba ("Lycée Communal de Tamba")	Lengua(s) materna(s): Bambara-Wolof
Duración del test: 15 a 30 minutos	Edad: 16 años
	Barrio: Abattoirs
	Número de años de aprendizaje del español: 3
	Instituto: Instituto Municipal de Tamba ("Lycée Communal de Tamba")

81MT

Pon los verbos que están entre paréntesis en la forma correcta

1. El alumno Abdu a su amigo de curso Musa

¡(No comer) este mango, Musa! ¡No comas este mango, Musa?

2. Un profesor al director del colegio

¡(Hablar), Señor Director con nuestro delegado sindical! Hable señor director con nuestro delegado sindical.

3. Abdu a su profesor

¡(Venir) a animarnos, Señor! Tenemos un partido de futbol esta tarde. Venga usted a animarnos, señor. Tenemos un partido de futbol esta tarde.

4. El profesor al alumno Abdu

¡(Apuntar) la lección, Abdu! Apunta la lección, Abdu.

5. El profesor de español a los alumnos

¡Chicos, (preparar) bien la prueba de mañana! ¡Chicos, preparad bien la prueba...

6. El alumno Abdu a unos profesores

¡Señores, (ponernos) menos trabajos, tenemos una prueba mañana! Señores, pongamos menos trabajos, tenemos una prueba mañana!



TEST DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA CENTRADO EN LOS ENUNCIADOS DIRECTIVOS	
Población: Cursos de Segundo L de Tambacounda (término municipal)	Nombre(s): <i>M</i>
Muestra: 30 escolares del Segundo L	Apellido(s): <i>Cisse</i>
Lugar de administración: Instituto Municipal de Tamba ("Lycée Communal de Tamba")	Lengua(s) materna(s): <i>pulaar-wolof</i>
Duración del test: 15 a 30 minutos	Edad: <i>20 años</i>
	Barrio: <i>Abattoirs</i>
	Número de años de aprendizaje del español: <i>3 años</i>
	Instituto: Instituto Municipal de Tamba ("Lycée Communal de Tamba")

91MT

Pon los verbos que están entre paréntesis en la forma correcta

1. El alumno Abdu a su amigo de curso Musa

¡(No comer) este mango, Musa! *No comas este mango, Musa!*

2. Un profesor al director del colegio

¡(Hablar), Señor Director, con nuestro delegado sindical! *Hable, señor director con nuestro delegado sindical!*

3. Abdu a su profesor

¡(Venir) a animarnos, Señor! Tenemos un partido de futbol esta tarde. *¡Venga usted, animarnos Señor! Tenemos un partido de futbol esta tarde.*

4. El profesor al alumno Abdu

¡(Apuntar) la lección, Abdu! *¡Apunta la lección, Abdu!*

5. El profesor de español a los alumnos

¡Chicos, (preparar) bien la prueba de mañana! *¡Chicos, preparad bien la prueba de mañana!*

6. El alumno Abdu a unos profesores

¡Señores, (ponernos) menos trabajos, tenemos una prueba mañana! *¡Señores, pongan menos trabajos, tenemos una prueba mañana!*

TEST DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA CENTRADO EN LOS ENUNCIADOS DIRECTIVOS	
Población: Cursos de Segundo L de Tambacounda (término municipal)	Nombre(s): <i>G</i>
Muestra: 30 escolares del Segundo L	Apellido(s): <i>Diedhiou</i>
Lugar de administración: Instituto Municipal de Tamba ("Lycée Communal de Tamba")	Lengua(s) materna(s): <i>Diola-wolof</i>
Duración del test: 15 a 30 minutos	Edad: <i>45 años</i>
	Barrio: <i>coursi Diolai</i>
	Número de años de aprendizaje del español: <i>3 años</i>
	Instituto: Instituto Municipal de Tamba ("Lycée Communal de Tamba")

101MT

Pon los verbos que están entre paréntesis en la forma correcta

1. El alumno Abdu a su amigo de curso Musa

¡(No comer) este mango, Musa! *No comas este mango, Musa!*

2. Un profesor al director del colegio

¡(Hablar), Señor Director con nuestro delegado sindical! *Hable señor director con nuestro delegado sindical!*

3. Abdu a su profesor

¡(Venir) a animarnos, Señor! Tenemos un partido de futbol esta tarde. *¡Venga usted animarnos, Señor! Tenemos un partido de futbol esta tarde.*

4. El profesor al alumno Abdu

¡(Apuntar) la lección, Abdu! *¡Apunta la lección, Abdu!*

5. El profesor de español a los alumnos

¡Chicos, (preparar) bien la prueba de mañana! *¡Chicos preparad bien la prueba de mañana!*

6. El alumno Abdu a unos profesores

¡Señores, (ponernos) menos trabajos, tenemos una prueba mañana! *¡Señores, pongan menos trabajos, tenemos una prueba mañana!*



TEST DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA CENTRADO EN LOS ENUNCIADOS DIRECTIVOS	
Población: Cursos de Segundo L de Tambacounda (término municipal)	Nombre(s): <u>A</u>
Muestra: 30 escolares del Segundo L	Apellido(s): <u>Gueye</u>
Lugar de administración: Instituto Municipal de Tamba ("Lycée Communal de Tamba")	Lengua(s) materna(s): <u>Wolof</u>
Duración del test: 15 a 30 minutos	Edad: <u>16 años</u>
	Barrio: <u>plateau</u>
	Número de años de aprendizaje del español: <u>3 años</u>
	Instituto: Instituto Municipal de Tamba ("Lycée Communal de Tamba")

11IMT

Pon los verbos que están entre paréntesis en la forma correcta

1. El alumno Abdu a su amigo de curso Musa

¡(No comer) este mango, Musa! ¡No comas este mango, Musa!

2. Un profesor al director del colegio

¡(Hablar), Señor Director con nuestro delegado sindical! ¡Hable, señor director con nuestro delegado sindical!

3. Abdu a su profesor

¡(Venir) a animarnos, Señor! Tenemos un partido de fútbol esta tarde. ¡Venga usted a animarnos, señor! tenemos un partido de fútbol esta tarde

4. El profesor al alumno Abdu

¡(Apuntar) la lección, Abdu! ¡Apunta la lección, Abdu!

5. El profesor de español a los alumnos

¡Chicos, (preparar) bien la prueba de mañana! ¡Chicos preparad bien la prueba de mañana

6. El alumno Abdu a unos profesores

¡Señores, (ponernos) menos trabajos, tenemos una prueba mañana! ¡Señores pongan menos trabajos, tenemos una prueba mañana!

TEST DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA CENTRADO EN LOS ENUNCIADOS DIRECTIVOS	
Población: Cursos de Segundo L de Tambacounda (término municipal)	Nombre(s): <u>A</u>
Muestra: 30 escolares del Segundo L	Apellido(s): <u>Djitt</u>
Lugar de administración: Instituto Municipal de Tamba ("Lycée Communal de Tamba")	Lengua(s) materna(s): <u>Sococé-wolof</u>
Duración del test: 15 a 30 minutos	Edad: <u>16 años</u>
	Barrio: <u>plateau</u>
	Número de años de aprendizaje del español: <u>3 años</u>
	Instituto: Instituto Municipal de Tamba ("Lycée Communal de Tamba")

12IMT

Pon los verbos que están entre paréntesis en la forma correcta

1. El alumno Abdu a su amigo de curso Musa

¡(No comer) este mango, Musa! ¡No comas este mango, Musa!

2. Un profesor al director del colegio

¡(Hablar), Señor Director con nuestro delegado sindical! ¡Hable señor director con nuestro delegado sindical!

3. Abdu a su profesor

¡(Venir) a animarnos, Señor! Tenemos un partido de fútbol esta tarde. ¡Venga usted a animarnos, señor!

4. El profesor al alumno Abdu

¡(Apuntar) la lección, Abdu! ¡Apunta la lección, Abdu!

5. El profesor de español a los alumnos

¡Chicos, (preparar) bien la prueba de mañana! ¡chicos preparad bien la prueba

6. El alumno Abdu a unos profesores

¡Señores, (ponernos) menos trabajos, tenemos una prueba mañana! ¡Señores pongan menos trabajos, tenemos una prueba mañana!



TEST DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA CENTRADO EN LOS ENUNCIADOS DIRECTIVOS	
Población: Cursos de Segundo L de Tambacounda (término municipal)	Nombre(s): <u>S</u>
Muestra: 30 escolares del Segundo L	Apellido(s): <u>SYIA</u>
Lugar de administración: Instituto Municipal de Tamba ("Lycée Communal de Tamba")	Lengua(s) materna(s): <u>Manlingue. Wolef</u>
Duración del test: 15 a 30 minutos	Edad: <u>18</u>
	Barrio: <u>MEDINA Coura</u>
	Número de años de aprendizaje del español: <u>3 años</u>
	Instituto: Instituto Municipal de Tamba ("Lycée Communal de Tamba")

13IMT

Pon los verbos que están entre paréntesis en la forma correcta

1. El alumno Abdu a su amigo de curso Musa

¡(No comer) este mango, Musa! No comas este mango, Musa!

2. Un profesor al director del colegio

¡(Hablar), Señor Director con nuestro delegado sindical! Hable, Señor director con nuestro delegado sindical

3. Abdu a su profesor

¡(Venir) a animarnos, Señor! Tenemos un partido de futbol esta tarde. Venga usted a animarnos Señor! tenemos un partido de futbol esta tarde

4. El profesor al alumno Abdu

¡(Apuntar) la lección, Abdu! Apunta la lección Abdu!

5. El profesor de español a los alumnos

¡Chicos, (preparar) bien la prueba de mañana! chicos preparad bien la prueba de mañana

6. El alumno Abdu a unos profesores

¡Señores, (ponernos) menos trabajos, tenemos una prueba mañana! Señores, pongan menos trabajos, tenemos una prueba mañana

TEST DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA CENTRADO EN LOS ENUNCIADOS DIRECTIVOS	
Población: Cursos de Segundo L de Tambacounda (término municipal)	Nombre(s): <u>M</u>
Muestra: 30 escolares del Segundo L	Apellido(s): <u>Camara</u>
Lugar de administración: Instituto Municipal de Tamba ("Lycée Communal de Tamba")	Lengua(s) materna(s): <u>peulh- Wolef</u>
Duración del test: 15 a 30 minutos	Edad: <u>20 años</u>
	Barrio: <u>Pont 3</u>
	Número de años de aprendizaje del español: <u>4 años</u>
	Instituto: Instituto Municipal de Tamba ("Lycée Communal de Tamba")

14IMT

Pon los verbos que están entre paréntesis en la forma correcta

1. El alumno Abdu a su amigo de curso Musa

¡(No comer) este mango, Musa! No comas este mango, Musa!

2. Un profesor al director del colegio

¡(Hablar), Señor Director con nuestro delegado sindical! Hable, Señor director con nuestro delegado sindical

3. Abdu a su profesor

¡(Venir) a animarnos, Señor! Tenemos un partido de futbol esta tarde. Venga usted a animarnos Señor! tenemos un partido de futbol esta tarde

4. El profesor al alumno Abdu

¡(Apuntar) la lección, Abdu! Apunta la lección, Abdu!

5. El profesor de español a los alumnos

¡Chicos, (preparar) bien la prueba de mañana! chicos preparan bien la prueba de mañana!

6. El alumno Abdu a unos profesores

¡Señores, (ponernos) menos trabajos, tenemos una prueba mañana! Señores pongan menos trabajos, tenemos una prueba mañana!



TEST DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA CENTRADO EN LOS ENUNCIADOS DIRECTIVOS	
Población: Cursos de Segundo L de Tambacounda (término municipal)	Nombre(s): O. H
Muestra: 30 escolares del Segundo L	Apellido(s): Bâ
Lugar de administración: Instituto Municipal de Tamba ("Lycée Communal de Tamba")	Lengua(s) materna(s): poul, poular-wolof
Duración del test: 15 a 30 minutos	Edad: 17 años
	Barrio: pond
	Número de años de aprendizaje del español: 3 años
	Instituto: Instituto Municipal de Tamba ("Lycée Communal de Tamba")

15IMT

Pon los verbos que están entre paréntesis en la forma correcta

1. El alumno Abdu a su amigo de curso Musa

¡(No comer) este mango, Musa! ¡no comas este mango, Musa!

2. Un profesor al director del colegio

¡(Hablar), Señor Director con nuestro delegado sindical! ¡hable, señor director con nuestro delegado sindical!

3. Abdu a su profesor

¡(Venir) a animarnos, Señor! Tenemos un partido de fútbol esta tarde. ¡venga usted a animarnos, Señor! Tenemos un partido de fútbol esta tarde.

4. El profesor al alumno Abdu

¡(Apuntar) la lección, Abdu! ¡Apunta la lección, Abdu!

5. El profesor de español a los alumnos

¡Chicos, (preparar) bien la prueba de mañana! ¡chicos, preparad bien la prueba de mañana!

6. El alumno Abdu a unos profesores

¡Señores, (ponernos) menos trabajos, tenemos una prueba mañana! ¡Señores, pongan nos menos trabajos, tenemos una prueba mañana!

TEST DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA CENTRADO EN LOS ENUNCIADOS DIRECTIVOS	
Población: Cursos de Segundo L de Tambacounda (término municipal)	Nombre(s): M
Muestra: 30 escolares del Segundo L	Apellido(s): Diouf
Lugar de administración: Instituto Municipal de Tamba ("Lycée Communal de Tamba")	Lengua(s) materna(s): Sérère-wolof
Duración del test: 15 a 30 minutos	Edad: 15 años
	Barrio: Diollobougou
	Número de años de aprendizaje del español: 3 años
	Instituto: Instituto Municipal de Tamba ("Lycée Communal de Tamba")

16IMT

Pon los verbos que están entre paréntesis en la forma correcta

1. El alumno Abdu a su amigo de curso Musa

¡(No comer) este mango, Musa! ¡no comas este mango, Musa!

2. Un profesor al director del colegio

¡(Hablar), Señor Director con nuestro delegado sindical! ¡Hable, señor director con nuestro delegado sindical!

3. Abdu a su profesor

¡(Venir) a animarnos, Señor! Tenemos un partido de fútbol esta tarde. ¡venga usted a animarnos, Señor! Tenemos un partido de fútbol esta tarde.

4. El profesor al alumno Abdu

¡(Apuntar) la lección, Abdu! ¡Apunta la lección, Abdu!

5. El profesor de español a los alumnos

¡Chicos, (preparar) bien la prueba de mañana! ¡chicos, preparad bien la prueba de mañana!

6. El alumno Abdu a unos profesores

¡Señores, (ponernos) menos trabajos, tenemos una prueba mañana! ¡Señores, pongan nos menos trabajos, tenemos una prueba mañana!



# TEST DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA CENTRADO EN LOS ENUNCIADOS DIRECTIVOS

Población: Cursos de Segundo L de Tambacounda (término municipal)  
 Muestra: 30 escolares del Segundo L  
 Lugar de administración: Instituto Municipal de Tamba ("Lycée Communal de Tamba")  
 Duración del test: 15 a 30 minutos

Nombre(s): M  
 Apellido(s): Coulibaly  
 Lengua(s) materna(s): Manding-Wolof  
 Edad: 17 años  
 Barrio: Gouael  
 Número de años de aprendizaje del español: 3 años  
 Instituto: Instituto Municipal de Tamba ("Lycée Communal de Tamba")

17 IMT

Pon los verbos que están entre paréntesis en la forma correcta

1. El alumno Abdu a su amigo de curso Musa

¡(No comer) este mango, Musa! ----- no comas este mango, Musa

2. Un profesor al director del colegio

¡(Hablar), Señor Director con nuestro delegado sindical! ----- Hable, Señor Director con nuestro delegado sindical

3. Abdu a su profesor

¡(Venir) a animarnos, Señor! Tenemos un partido de futbol esta tarde. ----- Venga usted a animarnos Señor! tenemos un partido de futbol esta tarde

4. El profesor al alumno Abdu

¡(Apuntar) la lección, Abdu! ----- Apunta la lección, Abdu?

5. El profesor de español a los alumnos

¡Chicos, (preparar) bien la prueba de mañana! ----- chicos preparad bien la prueba de mañana?

6. El alumno Abdu a unos profesores

¡Señores, (ponernos) menos trabajos, tenemos una prueba mañana! ----- Señores pongan menos trabajos, tenemos una prueba mañana

# TEST DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA CENTRADO EN LOS ENUNCIADOS DIRECTIVOS

Población: Cursos de Segundo L de Tambacounda (término municipal)  
 Muestra: 30 escolares del Segundo L  
 Lugar de administración: Instituto Municipal de Tamba ("Lycée Communal de Tamba")  
 Duración del test: 15 a 30 minutos

Nombre(s): A  
 Apellido(s): Dembele  
 Lengua(s) materna(s): Manding-Wolof  
 Edad: 17 años  
 Barrio: Médina Médina  
 Número de años de aprendizaje del español: 3 años  
 Instituto: Instituto Municipal de Tamba ("Lycée Communal de Tamba")

18 IMT

Pon los verbos que están entre paréntesis en la forma correcta

1. El alumno Abdu a su amigo de curso Musa

¡(No comer) este mango, Musa! ----- no comas este mango Musa

2. Un profesor al director del colegio

¡(Hablar), Señor Director con nuestro delegado sindical! ----- Hable Señor Director con nuestro delegado sindical

3. Abdu a su profesor

¡(Venir) a animarnos, Señor! Tenemos un partido de futbol esta tarde. ----- Venga usted a animarnos Señor! tenemos un partido de futbol esta tarde

4. El profesor al alumno Abdu

¡(Apuntar) la lección, Abdu! ----- Apunta la lección Abdu

5. El profesor de español a los alumnos

¡Chicos, (preparar) bien la prueba de mañana! ----- chicos preparad bien la prueba de mañana

6. El alumno Abdu a unos profesores

¡Señores, (ponernos) menos trabajos, tenemos una prueba mañana! ----- Señores pongan menos trabajos tenemos una prueba mañana



# TEST DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA CENTRADO EN LOS ENUNCIADOS DIRECTIVOS

Población: Cursos de Segundo L de Tambacounda (término municipal)  
Muestra: 30 escolares del Segundo L  
Lugar de administración: Instituto Municipal de Tamba ("Lycée Communal de Tamba")  
Duración del test: 15 a 30 minutos

Nombre(s): M  
Apellido(s): Keita  
Lengua(s) materna(s): mandingue Wolof  
Edad: 17 años  
Barrio: plateau  
Número de años de aprendizaje del español: tres años  
Instituto: Instituto Municipal de Tamba ("Lycée Communal de Tamba")

19 IMT

Pon los verbos que están entre paréntesis en la forma correcta

1. El alumno Abdu a su amigo de curso Musa

¡(No comer) este mango, Musa! *¡No comas este mango, Musa!*

2. Un profesor al director del colegio

¡(Hablar), Señor Director con nuestro delegado sindical!

*¡Hable, Señor Director con nuestro delegado sindical!*

3. Abdu a su profesor

¡(Venir) a animarnos, Señor! Tenemos un partido de futbol esta tarde. *¡Ven a animarnos, Señor! Tenemos un partido de futbol esta tarde.*

4. El profesor al alumno Abdu

¡(Apuntar) la lección, Abdu! *¡Apunta la lección, Abdu!*

5. El profesor de español a los alumnos

¡Chicos, (preparar) bien la prueba de mañana! *¡Chicos, preparad bien la prueba de mañana!*

6. El alumno Abdu a unos profesores

¡Señores, (ponernos) menos trabajos, tenemos una prueba mañana! *¡Señores, pongamos menos trabajos, tenemos una prueba mañana!*

# TEST DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA CENTRADO EN LOS ENUNCIADOS DIRECTIVOS

Población: Cursos de Segundo L de Tambacounda (término municipal)  
Muestra: 30 escolares del Segundo L  
Lugar de administración: Instituto Municipal de Tamba ("Lycée Communal de Tamba")  
Duración del test: 15 a 30 minutos

Nombre(s): F M  
Apellido(s): Dembélé  
Lengua(s) materna(s): mandingue Wolof  
Edad: 19 años  
Barrio: Médina Couira  
Número de años de aprendizaje del español: 3 años  
Instituto: Instituto Municipal de Tamba ("Lycée Communal de Tamba")

20 IMT

Pon los verbos que están entre paréntesis en la forma correcta

1. El alumno Abdu a su amigo de curso Musa

¡(No comer) este mango, Musa! *¡No comas este mango, Musa!*

2. Un profesor al director del colegio

¡(Hablar), Señor Director con nuestro delegado sindical! *¡Hable, Señor Director con nuestro delegado sindical!*

3. Abdu a su profesor

¡(Venir) a animarnos, Señor! Tenemos un partido de futbol esta tarde. *¡Ven a animarnos, Señor! Tenemos un partido de futbol esta tarde.*

4. El profesor al alumno Abdu

¡(Apuntar) la lección, Abdu! *¡Apunta la lección, Abdu!*

5. El profesor de español a los alumnos

¡Chicos, (preparar) bien la prueba de mañana! *¡Chicos, preparad bien la prueba de mañana!*

6. El alumno Abdu a unos profesores

¡Señores, (ponernos) menos trabajos, tenemos una prueba mañana! *¡Señores, pongamos menos trabajos, tenemos una prueba mañana!*



# TEST DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA CENTRADO EN LOS ENUNCIADOS DIRECTIVOS

Población: Cursos de Segundo L de Tambacounda (término municipal)  
 Muestra: 30 escolares del Segundo L  
 Lugar de administración: Instituto Municipal de Tamba ("Lycée Communal de Tamba")  
 Duración del test: 15 a 30 minutos

Nombre(s): *Abdou*  
 Apellido(s): *Sidibe*  
 Lengua(s) materna(s): *Bambara - Wolof*  
 Edad: *16 ans*  
 Barrio: *Albattous*  
 Número de años de aprendizaje del español: *tres* años  
 Instituto: Instituto Municipal de Tamba ("Lycée Communal de Tamba")

22 I MT

Pon los verbos que están entre paréntesis en la forma correcta

1. El alumno Abdu a su amigo de curso Musa

¡(No comer) este mango, Musa! *¡No comes este mango Musa!*

2. Un profesor al director del colegio

¡(Hablar), Señor Director con nuestro delegado sindical! *¡Hable Señor Director con nuestro delegado sindical!*

3. Abdu a su profesor

¡(Venir) a animarnos, Señor! Tenemos un partido de futbol esta tarde. *¡Veniga usted a animarnos, Señor! tenemos un partido*

4. El profesor al alumno Abdu

¡(Apuntar) la lección, Abdu! *¡Apunta la lección, Abdu!*

5. El profesor de español a los alumnos

¡Chicos, (preparar) bien la prueba de mañana! *¡Chicos, preparad bien la prueba!*

6. El alumno Abdu a unos profesores

¡Señores, (ponernos) menos trabajos, tenemos una prueba mañana! *¡Señores pongamos menos trabajos, tenemos una prueba mañana!*

# TEST DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA CENTRADO EN LOS ENUNCIADOS DIRECTIVOS

Población: Cursos de Segundo L de Tambacounda (término municipal)  
 Muestra: 30 escolares del Segundo L  
 Lugar de administración: Instituto Municipal de Tamba ("Lycée Communal de Tamba")  
 Duración del test: 15 a 30 minutos

Nombre(s): *F*  
 Apellido(s): *Faye*  
 Lengua(s) materna(s): *Sénéral-Wolof*  
 Edad: *16 ans*  
 Barrio: *Plateau*  
 Número de años de aprendizaje del español:  
 Instituto: Instituto Municipal de Tamba ("Lycée Communal de Tamba")

22 I MT

Pon los verbos que están entre paréntesis en la forma correcta

1. El alumno Abdu a su amigo de curso Musa

¡(No comer) este mango, Musa! *¡No comes este mango, Musa!*

2. Un profesor al director del colegio

¡(Hablar), Señor Director con nuestro delegado sindical! *¡Hable, Señor Director con nuestro delegado sindical!*

3. Abdu a su profesor

¡(Venir) a animarnos, Señor! Tenemos un partido de futbol esta tarde. *¡Veniga usted a animarnos, Señor! tenemos un partido de futbol esta tarde*

4. El profesor al alumno Abdu

¡(Apuntar) la lección, Abdu! *¡Apunta la lección, Abdou!*

5. El profesor de español a los alumnos

¡Chicos, (preparar) bien la prueba de mañana! *¡Chicos, preparad bien la prueba de mañana!*

6. El alumno Abdu a unos profesores

¡Señores, (ponernos) menos trabajos, tenemos una prueba mañana! *¡Señores pongamos menos trabajos, tenemos una prueba mañana!*



### TEST DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA CENTRADO EN LOS ENUNCIADOS DIRECTIVOS

Población: Cursos de Segundo L de Tambacounda (término municipal)  
 Muestra: 30 escolares del Segundo L  
 Lugar de administración: Instituto Municipal de Tamba ("Lycée Communal de Tamba")  
 Duración del test: 15 a 30 minutos

Nombre(s): S. Doumbia  
 Apellido(s): Doumbia  
 Lengua(s) materna(s): mandingue-Wolof  
 Edad: 17  
 Barrio: Pona  
 Número de años de aprendizaje del español: 3 años  
 Instituto: Instituto Municipal de Tamba ("Lycée Communal de Tamba")

23 IMT

Pon los verbos que están entre paréntesis en la forma correcta

1. El alumno Abdu a su amigo de curso Musa

¡(No comer) este mango, Musa! ¡no comas este mango Musa!

2. Un profesor al director del colegio

¡(Hablar), Señor Director con nuestro delegado sindical! ¡Hable Señor Director con nuestro delegado sindical!

3. Abdu a su profesor

¡(Venir) a animarnos, Señor! Tenemos un partido de futbol esta tarde. ¡Vengam a animarnos Señor! tenemos un partido de futbol esta tarde!

4. El profesor al alumno Abdu

¡(Apuntar) la lección, Abdu! ¡Apunta la lección, Abdu!

5. El profesor de español a los alumnos

¡Chicos, (preparar) bien la prueba de mañana! ¡Chicos! Preparad bien la prueba de mañana!

6. El alumno Abdu a unos profesores

¡Señores, (ponernos) menos trabajos, tenemos una prueba mañana! ¡Señores! Pongan menos trabajo, tenemos una prueba mañana!

### TEST DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA CENTRADO EN LOS ENUNCIADOS DIRECTIVOS

Población: Cursos de Segundo L de Tambacounda (término municipal)  
 Muestra: 30 escolares del Segundo L  
 Lugar de administración: Instituto Municipal de Tamba ("Lycée Communal de Tamba")  
 Duración del test: 15 a 30 minutos

Nombre(s): M  
 Apellido(s): Diallo  
 Lengua(s) materna(s): poular-Wolof  
 Edad: 16 años  
 Barrio: Abattoire  
 Número de años de aprendizaje del español: 3  
 Instituto: Instituto Municipal de Tamba ("Lycée Communal de Tamba")

24 IMT

Pon los verbos que están entre paréntesis en la forma correcta

1. El alumno Abdu a su amigo de curso Musa

¡(No comer) este mango, Musa! ¡no coma este mango!

2. Un profesor al director del colegio

¡(Hablar), Señor Director con nuestro delegado sindical! ¡Hable, Señor Director con nuestro delegado sindical!

3. Abdu a su profesor

¡(Venir) a animarnos, Señor! Tenemos un partido de futbol esta tarde. ¡Venga a animarnos, Señor! tenemos un partido de futbol esta tarde!

4. El profesor al alumno Abdu

¡(Apuntar) la lección, Abdu! ¡Apunta la lección, Abdu!

5. El profesor de español a los alumnos

¡Chicos, (preparar) bien la prueba de mañana! ¡prepara chicos, preparad bien la prueba de mañana!

6. El alumno Abdu a unos profesores

¡Señores, (ponernos) menos trabajos, tenemos una prueba mañana! ¡Señores! pongan menos trabajos, tenemos una prueba mañana!



### TEST DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA CENTRADO EN LOS ENUNCIADOS DIRECTIVOS

Población: Cursos de Segundo L de Tambacounda (término municipal)  
 Muestra: 30 escolares del Segundo L  
 Lugar de administración: Instituto Municipal de Tamba ("Lycée Communal de Tamba")  
 Duración del test: 15 a 30 minutos

Nombre(s): K  
 Apellido(s): Seye  
 Lengua(s) materna(s): Wolof  
 Edad: 17 años  
 Barrio: Pont  
 Número de años de aprendizaje del español: 3 años  
 Instituto: Instituto Municipal de Tamba ("Lycée Communal de Tamba")

25 I MT

Pon los verbos que están entre paréntesis en la forma correcta

1. El alumno Abdu a su amigo de curso Musa

¡(No comer) este mango, Musa! ¡No coma este mango, Musa!

2. Un profesor al director del colegio

¡(Hablar), Señor Director con nuestro delegado sindical! ¡Hable, señor director con nuestro delegado sindical!

3. Abdu a su profesor

¡(Venir) a animarnos, Señor! Tenemos un partido de fútbol esta tarde. ¡Venga a animarnos señor! Tenemos un partido de fútbol esta tarde.

4. El profesor al alumno Abdu

¡(Apuntar) la lección, Abdu! ¡Apunta la lección, Abdu!

5. El profesor de español a los alumnos

¡Chicos, (preparar) bien la prueba de mañana! ¡Chicos, preparad bien la prueba de mañana!

6. El alumno Abdu a unos profesores

¡Señores, (ponernos) menos trabajos, tenemos una prueba mañana! ¡Señores, pongan nos menos trabajos, tenemos una prueba mañana!

### TEST DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA CENTRADO EN LOS ENUNCIADOS DIRECTIVOS

Población: Cursos de Segundo L de Tambacounda (término municipal)  
 Muestra: 30 escolares del Segundo L  
 Lugar de administración: Instituto Municipal de Tamba ("Lycée Communal de Tamba")  
 Duración del test: 15 a 30 minutos

Nombre(s): A  
 Apellido(s): Camara  
 Lengua(s) materna(s): Mandingue - Wolof  
 Edad: 18 años  
 Barrio: plateau  
 Número de años de aprendizaje del español: 3 años  
 Instituto: Instituto Municipal de Tamba ("Lycée Communal de Tamba")

26 I MT

Pon los verbos que están entre paréntesis en la forma correcta

1. El alumno Abdu a su amigo de curso Musa

¡(No comer) este mango, Musa! ¡No comas este mango, Musa?

2. Un profesor al director del colegio

¡(Hablar), Señor Director con nuestro delegado sindical! ¡Hable señor director con nuestro delegado sindical?

3. Abdu a su profesor

¡(Venir) a animarnos, Señor! Tenemos un partido de fútbol esta tarde. ¡Venga usted a animarnos señor! Tenemos un partido de fútbol esta tarde?

4. El profesor al alumno Abdu

¡(Apuntar) la lección, Abdu! ¡Apunta la lección, Abdu?

5. El profesor de español a los alumnos

¡Chicos, (preparar) bien la prueba de mañana! ¡Chicos, preparad bien la prueba de mañana?

6. El alumno Abdu a unos profesores

¡Señores, (ponernos) menos trabajos, tenemos una prueba mañana! ¡Señores, pongannos menos trabajos, tenemos una prueba mañana?



### TEST DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA CENTRADO EN LOS ENUNCIADOS DIRECTIVOS

<b>Población:</b> Cursos de Segundo L de Tambacounda (término municipal)	<b>Nombre(s):</b> M
<b>Muestra:</b> 30 escolares del Segundo L	<b>Apellido(s):</b> JETTE
<b>Lugar de administración:</b> Instituto Municipal de Tamba ("Lycée Communal de Tamba)	<b>Lengua(s) materna(s):</b> Socce-Wolof
<b>Duración del test:</b> 15 a 30 minutos	<b>Edad:</b> 17 años
	<b>Barrio:</b> Plateau
	<b>Número de años de aprendizaje del español:</b> 3 años
	<b>Instituto:</b> Instituto Municipal de Tamba ("Lycée Communal de Tamba)

27 IMT

Pon los verbos que están entre paréntesis en la forma correcta

- El alumno Abdu a su amigo de curso Musa  
¡(No comer) este mango, Musa! *No comas este mango, Musa!*
- Un profesor al director del colegio  
¡(Hablar), Señor Director con nuestro delegado sindical! *Hable, Señor!*
- Abdu a su profesor  
¡(Venir) a animarnos, Señor! Tenemos un partido de futbol esta tarde. *Venga usted*
- El profesor al alumno Abdu  
¡(Apuntar) la lección, Abdu! *Apunta la lección, Abdu!*
- El profesor de español a los alumnos  
¡Chicos, (preparar) bien la prueba de mañana! *Preparad*
- El alumno Abdu a unos profesores  
¡Señores, (ponernos) menos trabajos, tenemos una prueba mañana! *Pongámonos menos*

### TEST DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA CENTRADO EN LOS ENUNCIADOS DIRECTIVOS

<b>Población:</b> Cursos de Segundo L de Tambacounda (término municipal)	<b>Nombre(s):</b> N
<b>Muestra:</b> 30 escolares del Segundo L	<b>Apellido(s):</b> Diaby
<b>Lugar de administración:</b> Instituto Municipal de Tamba ("Lycée Communal de Tamba)	<b>Lengua(s) materna(s):</b> Diakanké-Wolof
<b>Duración del test:</b> 15 a 30 minutos	<b>Edad:</b> 17 años
	<b>Barrio:</b> Quartier pont 3
	<b>Número de años de aprendizaje del español:</b> 3 años
	<b>Instituto:</b> Instituto Municipal de Tamba ("Lycée Communal de Tamba)

28 IMT

Pon los verbos que están entre paréntesis en la forma correcta

- El alumno Abdu a su amigo de curso Musa  
¡(No comer) este mango, Musa! *No comas este mango, Musa.*
- Un profesor al director del colegio  
¡(Hablar), Señor Director con nuestro delegado sindical! *Hables Señor Director con nuestro delegado sindical.*
- Abdu a su profesor  
¡(Venir) a animarnos, Señor! Tenemos un partido de futbol esta tarde. *Vengas usted a animarnos Señor. Tengan tú un partido de futbol esta tarde.*
- El profesor al alumno Abdu  
¡(Apuntar) la lección, Abdu! *Apunta la lección Abdu.*
- El profesor de español a los alumnos  
¡Chicos, (preparar) bien la prueba de mañana! *Preparad bien la prueba de mañana.*
- El alumno Abdu a unos profesores  
¡Señores, (ponernos) menos trabajos, tenemos una prueba mañana! *Pongan menos Señores menos trabajos, tengan una prueba mañana.*



TEST DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA CENTRADO EN LOS ENUNCIADOS DIRECTIVOS	
Población: Cursos de Segundo L de Tambacounda (término municipal)	Nombre(s): <u>B</u>
Muestra: 30 escolares del Segundo L	Apellido(s): <u>Kante</u>
Lugar de administración: Instituto Municipal de Tamba ("Lycée Communal de Tamba")	Lengua(s) materna(s): <u>mandingue. Wolof</u>
Duración del test: 15 a 30 minutos	Edad: <u>17 ans</u>
	Barrio: <u>Abattoirs</u>
	Número de años de aprendizaje del español: <u>3</u>
	Instituto: Instituto Municipal de Tamba ("Lycée Communal de Tamba")

29 IMT

Pon los verbos que están entre paréntesis en la forma correcta

1. El alumno Abdu a su amigo de curso Musa

¡(No comer) este mango, Musa! ¡No comas este mango Musa!

2. Un profesor al director del colegio

¡(Hablar), Señor Director con nuestro delegado sindical! ¡Hable señor Director con nuestro delegado sindical!

3. Abdu a su profesor

¡(Venir) a animarnos, Señor! Tenemos un partido de futbol esta tarde. ¡Venga usted a animarnos Señor tenemos un partido de futbol esta tarde!

4. El profesor al alumno Abdu

¡(Apuntar) la lección, Abdu! ¡Apunta la lección Abdu!

5. El profesor de español a los alumnos

¡Chicos, (preparar) bien la prueba de mañana! ¡preparad bien la prueba de mañana!

6. El alumno Abdu a unos profesores

¡Señores, (ponernos) menos trabajos, tenemos una prueba mañana! ¡Señores pongan nos menos trabajos tenemos una prueba mañana!

TEST DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA CENTRADO EN LOS ENUNCIADOS DIRECTIVOS	
Población: Cursos de Segundo L de Tambacounda (término municipal)	Nombre(s): <u>H</u>
Muestra: 30 escolares del Segundo L	Apellido(s): <u>Diop</u>
Lugar de administración: Instituto Municipal de Tamba ("Lycée Communal de Tamba")	Lengua(s) materna(s): <u>Wolof</u>
Duración del test: 15 a 30 minutos	Edad: <u>18 ans</u>
	Barrio: <u>Medina - Coura</u>
	Número de años de aprendizaje del español: <u>3 ans</u>
	Instituto: Instituto Municipal de Tamba ("Lycée Communal de Tamba")

30 IMT

Pon los verbos que están entre paréntesis en la forma correcta

1. El alumno Abdu a su amigo de curso Musa

¡(No comer) este mango, Musa! ¡no comas este mango, Musa!

2. Un profesor al director del colegio

¡(Hablar), Señor Director con nuestro delegado sindical! ¡Hable Señor Director con nuestro delegado sindical!

3. Abdu a su profesor

¡(Venir) a animarnos, Señor! Tenemos un partido de futbol esta tarde. ¡Venga usted a animarnos Señor tenemos un partido de futbol esta tarde!

4. El profesor al alumno Abdu

¡(Apuntar) la lección, Abdu! ¡Apunta la lección, Abdu!

5. El profesor de español a los alumnos

¡Chicos, (preparar) bien la prueba de mañana! ¡chicos Preparad bien la prueba de mañana!

6. El alumno Abdu a unos profesores

¡Señores, (ponernos) menos trabajos, tenemos una prueba mañana! ¡Señores Pongan nos menos trabajos, tenemos una prueba mañana!



## Terminal L'1 (TL'1) del Instituto Mame Cheikh Mbaye de Tambacounda

TEST DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA CENTRADO EN LOS ENUNCIADOS DIRECTIVOS	
Población: Cursos de Terminal L'1 (Bachillerato) de Tambacounda (término municipal)	Nombre(s): N
Muestra: 30 escolares de Terminal L'1	Apellido(s): Keita
Lugar de administración: Instituto Mame Cheikh Mbaye de Tambacounda	Lengua(s) materna(s): Mandingue-Wolof
Duración del test: 15 a 30 minutos	Edad: 20 años
	Barrio: Abattoir
	Número de años de aprendizaje del español: 4 años
	Instituto: Mame Cheikh Mbaye de Tambacounda

Pon los verbos que están entre paréntesis en la forma correcta

1. El alumno Abdu a su amigo de curso Musa

¡(No comer) este mango, Musa! No coma este mango, Musa!

2. Un profesor al director del colegio

¡(Hablar), Señor Director con nuestro delegado sindical! Hable, Señor Director con nuestro delegado sindical!

3. Abdu a su profesor

¡(Venir) a animarnos, Señor! Tenemos un partido de fútbol esta tarde. Venid a animarnos, Señor! Tenemos un partido de fútbol esta tarde.

4. El profesor al alumno Abdu

¡(Apuntar) la lección, Abdu! Apunta la lección, Abdu!

5. El profesor de español a los alumnos

¡Chicos, (preparar) bien la prueba de mañana! Chicos, preparan bien la prueba de mañana

6. El alumno Abdu a unos profesores

¡Señores, (ponernos) menos trabajos, tenemos una prueba mañana! Señores, ponemos menos trabajos, tenemos una prueba mañana.

TEST DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA CENTRADO EN LOS ENUNCIADOS DIRECTIVOS	
Población: Cursos de Terminal L'1 (Bachillerato) de Tambacounda (término municipal)	Nombre(s): N
Muestra: 30 escolares de Terminal L'1	Apellido(s): FALL
Lugar de administración: Instituto Mame Cheikh Mbaye de Tambacounda	Lengua(s) materna(s): Wolof
Duración del test: 15 a 30 minutos	Edad: 24
	Barrio: Gourel Ndiady
	Número de años de aprendizaje del español: 4
	Instituto: Mame Cheikh Mbaye de Tambacounda

Pon los verbos que están entre paréntesis en la forma correcta

1. El alumno Abdu a su amigo de curso Musa

¡(No comer) este mango, Musa! No coman este mango, Musa

2. Un profesor al director del colegio

¡(Hablar), Señor Director con nuestro delegado sindical! Hable, Señor Director con nuestro delegado sindical

3. Abdu a su profesor

¡(Venir) a animarnos, Señor! Tenemos un partido de fútbol esta tarde. Venid a animarnos, Señor! Tenemos un partido de Fútbol tard

4. El profesor al alumno Abdu

¡(Apuntar) la lección, Abdu! Apunte la lección, Abdu!

5. El profesor de español a los alumnos

¡Chicos, (preparar) bien la prueba de mañana! Chicos, preparan bien la prueba de mañana

6. El alumno Abdu a unos profesores

¡Señores, (ponernos) menos trabajos, tenemos una prueba mañana! Señores, pongamos menos trabajos, tenemos una prueba mañana



TEST DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA CENTRADO EN LOS ENUNCIADOS DIRECTIVOS	
Población: Cursos de Terminal L'1 (Bachillerato) de Tambacounda (término municipal)	Nombre(s): <u>S. Ly</u>
Muestra: 30 escolares de Terminal L'1	Apellido(s): <u>Niang</u>
Lugar de administración: Instituto Mame Cheikh Mbaye de Tambacounda	Lengua(s) materna(s): <u>Peul - Wolof</u>
Duración del test: 15 a 30 minutos	Edad: <u>19 años</u>
	Barrio: <u>Gounass</u>
	Número de años de aprendizaje del español: <u>3 años</u>
	Instituto: Mame Cheikh Mbaye de Tambacounda

3IMCMT

Pon los verbos que están entre paréntesis en la forma correcta

1. El alumno Abdu a su amigo de curso Musa

¡(No comer) este mango, Musa! No coma este mango, Musa!

2. Un profesor al director del colegio

¡(Hablar), Señor Director con nuestro delegado sindical! Hablen, señor director con nuestro delegado sindical!

3. Abdu a su profesor

¡(Venir) a animarnos, Señor! Tenemos un partido de futbol esta tarde. Venemos a animarnos. Señor! Tenemos un partido de futbol esta tarde.

4. El profesor al alumno Abdu

¡(Apuntar) la lección, Abdu! Apunte la lección, Abdu!

5. El profesor de español a los alumnos

¡Chicos, (preparar) bien la prueba de mañana! Chicos preparen bien la prueba de mañana!

6. El alumno Abdu a unos profesores

¡Señores, (ponemos) menos trabajos, tenemos una prueba mañana! Señores, ponemos menos trabajos, tenemos una prueba mañana!

TEST DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA CENTRADO EN LOS ENUNCIADOS DIRECTIVOS	
Población: Cursos de Terminal L'1 (Bachillerato) de Tambacounda (término municipal)	Nombre(s): <u>Z</u>
Muestra: 30 escolares de Terminal L'1	Apellido(s): <u>Diallo</u>
Lugar de administración: Instituto Mame Cheikh Mbaye de Tambacounda	Lengua(s) materna(s): <u>Peulh - Wolof</u>
Duración del test: 15 a 30 minutos	Edad: <u>20</u>
	Barrio: <u>Saré guilél</u>
	Número de años de aprendizaje del español: <u>4</u>
	Instituto: Mame Cheikh Mbaye de Tambacounda

4IMCMT

Pon los verbos que están entre paréntesis en la forma correcta

1. El alumno Abdu a su amigo de curso Musa

¡(No comer) este mango, Musa! No coma este mango, Musa!

2. Un profesor al director del colegio

¡(Hablar), Señor Director con nuestro delegado sindical! Hable, señor Director con nuestro delegado sindical!

3. Abdu a su profesor

¡(Venir) a animarnos, Señor! Tenemos un partido de futbol esta tarde. Ven a animarnos, señor! Tenemos un partido de futbol esta tarde!

4. El profesor al alumno Abdu

¡(Apuntar) la lección, Abdu! Apunte la lección, Abdu!

5. El profesor de español a los alumnos

¡Chicos, (preparar) bien la prueba de mañana! Chicos preparen bien la prueba de mañana!

6. El alumno Abdu a unos profesores

¡Señores, (ponemos) menos trabajos, tenemos una prueba mañana! Señores, ponan menos trabajos, tenemos una prueba mañana!



TEST DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA CENTRADO EN LOS ENUNCIADOS DIRECTIVOS	
Población: Cursos de Terminal L'1 (Bachillerato) de Tambacounda (término municipal)	Nombre(s): <u>V. S.</u>
Muestra: 30 escolares de Terminal L'1	Apellido(s): <u>Diémé</u>
Lugar de administración: Instituto Mame Cheikh Mbaye de Tambacounda	Lengua(s) materna(s): <u>Diola - Wolof</u>
Duración del test: 15 a 30 minutos	Edad: <u>18 años</u>
	Barrio: <u>Liberté</u>
	Número de años de aprendizaje del español: <u>6</u>
	Instituto: Mame Cheikh Mbaye de Tambacounda

Pon los verbos que están entre paréntesis en la forma correcta

1. El alumno Abdu a su amigo de curso Musa

¡(No comer) este mango, Musa! ¡No coma este mango, Musa!

2. Un profesor al director del colegio

¡(Hablar), Señor Director con nuestro delegado sindical! ¡Hable, señor director con nuestro delegado sindical!

3. Abdu a su profesor

¡(Venir) a animarnos, Señor! Tenemos un partido de fútbol esta tarde. ¡Venigáis a animarnos, Señor! Tenemos un partido de fútbol esta tarde.

4. El profesor al alumno Abdu

¡(Apuntar) la lección, Abdu! ¡Apunte la lección, Abdu!

5. El profesor de español a los alumnos

¡Chicos, (preparar) bien la prueba de mañana! ¡Chicos preparan bien la prueba de mañana!

6. El alumno Abdu a unos profesores

¡Señores, (ponernos) menos trabajos, tenemos una prueba mañana! ¡Señores pongámonos menos trabajos, tenemos una prueba mañana!

TEST DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA CENTRADO EN LOS ENUNCIADOS DIRECTIVOS	
Población: Cursos de Terminal L'1 (Bachillerato) de Tambacounda (término municipal)	Nombre(s): <u>Traré</u>
Muestra: 30 escolares de Terminal L'1	Apellido(s): <u>Traré</u>
Lugar de administración: Instituto Mame Cheikh Mbaye de Tambacounda	Lengua(s) materna(s): <u>Bambaran - Wolof</u>
Duración del test: 15 a 30 minutos	Edad: <u>18 años</u>
	Barrio: <u>Gouye</u>
	Número de años de aprendizaje del español: <u>3 años</u>
	Instituto: Mame Cheikh Mbaye de Tambacounda

Pon los verbos que están entre paréntesis en la forma correcta

1. El alumno Abdu a su amigo de curso Musa

¡(No comer) este mango, Musa! ¡No coma este mango, Musa!

2. Un profesor al director del colegio

¡(Hablar), Señor Director con nuestro delegado sindical! ¡Hable, señor director con nuestro delegado sindical!

3. Abdu a su profesor

¡(Venir) a animarnos, Señor! Tenemos un partido de fútbol esta tarde. ¡Venid, Señor! Tenemos un partido de fútbol esta tarde.

4. El profesor al alumno Abdu

¡(Apuntar) la lección, Abdu! ¡Apunte la lección, Abdu!

5. El profesor de español a los alumnos

¡Chicos, (preparar) bien la prueba de mañana! ¡Chicos no preparen bien la prueba de mañana!

6. El alumno Abdu a unos profesores

¡Señores, (ponernos) menos trabajos, tenemos una prueba mañana! ¡Señores no nos pongamos menos trabajos, tenemos una prueba mañana!



TEST DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA CENTRADO EN LOS ENUNCIADOS DIRECTIVOS	
Población: Cursos de Terminal L'I (Bachillerato) de Tambacounda (término municipal)	Nombre(s): M
Muestra: 30 escolares de Terminal L'I	Apellido(s): Ba
Lugar de administración: Instituto Mame Cheikh Mbaye de Tambacounda	Lengua(s) materna(s): peul - Wolof
Duración del test: 15 a 30 minutos	Edad: 20 años
	Barrio: Médina Coura
	Número de años de aprendizaje del español: 6 años
	Instituto: Mame Cheikh Mbaye de Tambacounda

7IMCMT

Pon los verbos que están entre paréntesis en la forma correcta

1. El alumno Abdu a su amigo de curso Musa

¡(No comer) este mango, Musa! No comas este mango, Musa!

2. Un profesor al director del colegio

¡(Hablar), Señor Director con nuestro delegado sindical! ¡Hable, Señor Director con nuestro delegado sindical!

3. Abdu a su profesor

¡(Venir) a animarnos, Señor! Tenemos un partido de fútbol esta tarde. Venga a animarnos, Señor! Tenemos un partido de fútbol esta tarde.

4. El profesor al alumno Abdu

¡(Apuntar) la lección, Abdu! Apunta la lección, Abdu!

5. El profesor de español a los alumnos

¡Chicos, (preparar) bien la prueba de mañana! chicos, preparen bien la prueba de

6. El alumno Abdu a unos profesores

¡Señores, (ponernos) menos trabajos, tenemos una prueba mañana! Señores, pongámonos menos trabajos, tenemos una prueba mañana!

TEST DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA CENTRADO EN LOS ENUNCIADOS DIRECTIVOS	
Población: Cursos de Terminal L'I (Bachillerato) de Tambacounda (término municipal)	Nombre(s): A
Muestra: 30 escolares de Terminal L'I	Apellido(s): KANDE
Lugar de administración: Instituto Mame Cheikh Mbaye de Tambacounda	Lengua(s) materna(s): {3 PEULH} - Wolof
Duración del test: 15 a 30 minutos	Edad: 18 años
	Barrio: Agia
	Número de años de aprendizaje del español: 5 años
	Instituto: Mame Cheikh Mbaye de Tambacounda

8IMCMT

Pon los verbos que están entre paréntesis en la forma correcta

1. El alumno Abdu a su amigo de curso Musa

¡(No comer) este mango, Musa! No comas este mango, Musa!

2. Un profesor al director del colegio

¡(Hablar), Señor Director con nuestro delegado sindical! ¡Hable, Señor Director con nuestro delegado sindical!

3. Abdu a su profesor

¡(Venir) a animarnos, Señor! Tenemos un partido de fútbol esta tarde. Venga a animarnos, Señor! Tenemos un partido de fútbol esta tarde.

4. El profesor al alumno Abdu

¡(Apuntar) la lección, Abdu! Apunta la lección, Abdu!

5. El profesor de español a los alumnos

¡Chicos, (preparar) bien la prueba de mañana! chicos preparen bien la prueba de mañana

6. El alumno Abdu a unos profesores

¡Señores, (ponernos) menos trabajos, tenemos una prueba mañana! Señores, pongámonos menos trabajos, tenemos una prueba mañana



TEST DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA CENTRADO EN LOS ENUNCIADOS DIRECTIVOS	
Población: Cursos de Terminal L'1 (Bachillerato) de Tambacounda (término municipal)	Nombre(s): <u>H</u>
Muestra: 30 escolares de Terminal L'1	Apellido(s): <u>Diallo</u>
Lugar de administración: Instituto Mame Cheikh Mbaye de Tambacounda	Lengua(s) materna(s): <u>Pular - Wolof</u>
Duración del test: 15 a 30 minutos	Edad: <u>21</u>
	Barrio: <u>Sarré Guillel</u>
	Número de años de aprendizaje del español: <u>4</u>
	Instituto: Mame Cheikh Mbaye de Tambacounda

9IMCMT

Pon los verbos que están entre paréntesis en la forma correcta

1. El alumno Abdu a su amigo de curso Musa

¡(No comer) este mango, Musa! No coma este mango, Musa!

2. Un profesor al director del colegio

¡(Hablar), Señor Director con nuestro delegado sindical! Hable Señor Director con nuestro delegado sindical

3. Abdu a su profesor

¡(Venir) a animarnos, Señor! Tenemos un partido de futbol esta tarde. Vén tú a animarnos, Señor! Tenemos un partido de futbol esta tarde.

4. El profesor al alumno Abdu

¡(Apuntar) la lección, Abdu! Apunte la lección Abdu

5. El profesor de español a los alumnos

¡Chicos, (preparar) bien la prueba de mañana! Chicos, preparen bien la prueba mañana

6. El alumno Abdu a unos profesores

¡Señores, (ponernos) menos trabajos, tenemos una prueba mañana! Señores, pongámonos menos trabajo, tenemos una prueba mañana.

TEST DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA CENTRADO EN LOS ENUNCIADOS DIRECTIVOS	
Población: Cursos de Terminal L'1 (Bachillerato) de Tambacounda (término municipal)	Nombre(s): <u>A</u>
Muestra: 30 escolares de Terminal L'1	Apellido(s): <u>CISSOKHO</u>
Lugar de administración: Instituto Mame Cheikh Mbaye de Tambacounda	Lengua(s) materna(s): <u>Pular (Peule) - Wolof</u>
Duración del test: 15 a 30 minutos	Edad: <u>18 años</u>
	Barrio: <u>Plateau</u>
	Número de años de aprendizaje del español: <u>5 años</u>
	Instituto: Mame Cheikh Mbaye de Tambacounda

10IMCMT

Pon los verbos que están entre paréntesis en la forma correcta

1. El alumno Abdu a su amigo de curso Musa

¡(No comer) este mango, Musa! No comas este mango, Musa

2. Un profesor al director del colegio

¡(Hablar), Señor Director con nuestro delegado sindical! Hable Señor Director con nuestro delegado sindical

3. Abdu a su profesor

¡(Venir) a animarnos, Señor! Tenemos un partido de futbol esta tarde. Ven a animarnos, Señor! Tenemos un partido de futbol esta tarde

4. El profesor al alumno Abdu

¡(Apuntar) la lección, Abdu! Apunte la lección Abdu!

5. El profesor de español a los alumnos

¡Chicos, (preparar) bien la prueba de mañana! Chicos preparen bien la prueba de mañana

6. El alumno Abdu a unos profesores

¡Señores, (ponernos) menos trabajos, tenemos una prueba mañana! Señores nos pongán menos



TEST DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA CENTRADO EN LOS ENUNCIADOS DIRECTIVOS	
Población: Cursos de Terminal L'1 (Bachillerato) de Tambacounda (término municipal)	Nombre(s): F. B.
Muestra: 30 escolares de Terminal L'1	Apellido(s): Diakhate
Lugar de administración: Instituto Mame Cheikh Mbaye de Tambacounda	Lengua(s) materna(s): PEUL - WOLOF
Duración del test: 15 a 30 minutos	Edad: 23 ans
	Barrio: MEDINA COURA
	Número de años de aprendizaje del español: 3 ans
	Instituto: Mame Cheikh Mbaye de Tambacounda

MIMCMT

Pon los verbos que están entre paréntesis en la forma correcta

1. El alumno Abdu a su amigo de curso Musa

¡(No comer) este mango, Musa! no comas este mango Musa

2. Un profesor al director del colegio

¡(Hablar), Señor Director con nuestro delegado sindical! Habla Señor Director con nuestro delegado sindical

3. Abdu a su profesor

¡(Venir) a animarnos, Señor! Tenemos un partido de fútbol esta tarde. ven a animarnos, Señor! Tenemos un partido de fútbol esta tarde

4. El profesor al alumno Abdu

¡(Apuntar) la lección, Abdu! la lección, Abdu Apunte

5. El profesor de español a los alumnos

¡Chicos, (preparar) bien la prueba de mañana! chicos, preparara bien la prueba de mañana

6. El alumno Abdu a unos profesores

¡Señores, (ponernos) menos trabajos, tenemos una prueba mañana! Señores: menos trabajos tenemos una prueba mañana

TEST DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA CENTRADO EN LOS ENUNCIADOS DIRECTIVOS	
Población: Cursos de Terminal L'1 (Bachillerato) de Tambacounda (término municipal)	Nombre(s): O
Muestra: 30 escolares de Terminal L'1	Apellido(s): Diagadou
Lugar de administración: Instituto Mame Cheikh Mbaye de Tambacounda	Lengua(s) materna(s): Poular - Wolof
Duración del test: 15 a 30 minutos	Edad: 20
	Barrio: Plateau
	Número de años de aprendizaje del español: 6
	Instituto: Mame Cheikh Mbaye de Tambacounda

12IMCMT

Pon los verbos que están entre paréntesis en la forma correcta

1. El alumno Abdu a su amigo de curso Musa

¡(No comer) este mango, Musa! no coma este mango de curso Musa

2. Un profesor al director del colegio

¡(Hablar), Señor Director con nuestro delegado sindical! Hable, Señor Director con nuestro delegado sindical

3. Abdu a su profesor

¡(Venir) a animarnos, Señor! Tenemos un partido de fútbol esta tarde. venga a animarnos, Señor! tenemos un partido de fútbol esta tarde

4. El profesor al alumno Abdu

¡(Apuntar) la lección, Abdu! Apunta la lección, Abdu

5. El profesor de español a los alumnos

¡Chicos, (preparar) bien la prueba de mañana! chicos preparen bien la

6. El alumno Abdu a unos profesores

¡Señores, (ponernos) menos trabajos, tenemos una prueba mañana! Señores Pondamos menos



TEST DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA CENTRADO EN LOS ENUNCIADOS DIRECTIVOS	
Población: Cursos de Terminal L'1 (Bachillerato) de Tambacounda (término municipal)	Nombre(s): <u>Yi I. I. I.</u>
Muestra: 30 escolares de Terminal L'1	Apellido(s): <u>NYA Jouna</u>
Lugar de administración: Instituto Mame Cheikh Mbaye de Tambacounda	Lengua(s) materna(s): <u>Diola-Wolof</u>
Duración del test: 15 a 30 minutos	Edad: <u>20</u>
	Barrio: <u>Soné guillelle</u>
	Número de años de aprendizaje del español: <u>5 años</u>
	Instituto: Mame Cheikh Mbaye de Tambacounda

13 IMCMT

Pon los verbos que están entre paréntesis en la forma correcta

1. El alumno Abdu a su amigo de curso Musa

¡(No comer) este mango, Musa! No coma este mango, Musa!

2. Un profesor al director del colegio

¡(Hablar), Señor Director con nuestro delegado sindical! Hable, Señor Director con nuestro delegado sindical!

3. Abdu a su profesor

¡(Venir) a animarnos, Señor! Tenemos un partido de fútbol esta tarde. Venga a animarnos, Señor! Tenemos un partido de fútbol esta tarde.

4. El profesor al alumno Abdu

¡(Apuntar) la lección, Abdu! Apunte la lección, Abdu!

5. El profesor de español a los alumnos

¡Chicos, (preparar) bien la prueba de mañana! Chicos, preparen bien la prueba de mañana

6. El alumno Abdu a unos profesores

¡Señores, (ponernos) menos trabajos, tenemos una prueba mañana! Señores nos pongamos menos trabajos, tenemos una prueba mañana!

TEST DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA CENTRADO EN LOS ENUNCIADOS DIRECTIVOS	
Población: Cursos de Terminal L'1 (Bachillerato) de Tambacounda (término municipal)	Nombre(s): <u>B</u>
Muestra: 30 escolares de Terminal L'1	Apellido(s): <u>Sanokho</u>
Lugar de administración: Instituto Mame Cheikh Mbaye de Tambacounda	Lengua(s) materna(s): <u>manding-Wolof</u>
Duración del test: 15 a 30 minutos	Edad: <u>16</u>
	Barrio: <u>Saraquilel</u>
	Número de años de aprendizaje del español: <u>3</u>
	Instituto: Mame Cheikh Mbaye de Tambacounda

14 IMCMT

Pon los verbos que están entre paréntesis en la forma correcta

1. El alumno Abdu a su amigo de curso Musa

¡(No comer) este mango, Musa! No comas tú este mango!

2. Un profesor al director del colegio

¡(Hablar), Señor Director con nuestro delegado sindical! Habla tú Hableís vosotros con nuestro delegado sindical!

3. Abdu a su profesor

¡(Venir) a animarnos, Señor! Tenemos un partido de fútbol esta tarde. Vien Venais vosotros a animarnos! Tenemos un partido de fútbol esta tarde.

4. El profesor al alumno Abdu

¡(Apuntar) la lección, Abdu! Apunta tú la lección!

5. El profesor de español a los alumnos

¡Chicos, (preparar) bien la prueba de mañana! Prepareís : vosotros bien la prueba de mañana!

6. El alumno Abdu a unos profesores

¡Señores, (ponernos) menos trabajos, tenemos una prueba mañana! Podemos vosotros menos trabajos, tenemos una prueba mañana!



TEST DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA CENTRADO EN LOS ENUNCIADOS DIRECTIVOS	
Población: Cursos de Terminal L'1 (Bachillerato) de Tambacounda (término municipal)	Nombre(s): <u>L</u>
Muestra: 30 escolares de Terminal L'1	Apellido(s): <u>Hgom</u>
Lugar de administración: Instituto Mame Cheikh Mbaye de Tambacounda	Lengua(s) materna(s): <u>Wolof</u>
Duración del test: 15 a 30 minutos	Edad: <u>24 años</u>
	Barrio: <u>Gonnans</u>
	Número de años de aprendizaje del español: <u>3</u>
	Instituto: Mame Cheikh Mbaye de Tambacounda

15IMCMT

Pon los verbos que están entre paréntesis en la forma correcta

1. El alumno Abdu a su amigo de curso Musa

¡(No comer) este mango, Musa! -- No coma este mango, Musa!

2. Un profesor al director del colegio

¡(Hablar), Señor Director con nuestro delegado sindical! -- Habla, señor director con nuestro delegado sindical

3. Abdu a su profesor

¡(Venir) a animarnos, Señor! Tenemos un partido de fútbol esta tarde. -- Venga a animarnos, señor!

4. El profesor al alumno Abdu

¡(Apuntar) la lección, Abdu! -- Apunta la lección, Abdu!

5. El profesor de español a los alumnos

¡Chicos, (preparar) bien la prueba de mañana! -- chicos, preparen bien la prueba de mañana

6. El alumno Abdu a unos profesores

¡Señores, (ponernos) menos trabajos, tenemos una prueba mañana! -- Señores, no pongan menos trabajos, tenemos una prueba mañana

TEST DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA CENTRADO EN LOS ENUNCIADOS DIRECTIVOS	
Población: Cursos de Terminal L'1 (Bachillerato) de Tambacounda (término municipal)	Nombre(s): <u>H</u>
Muestra: 30 escolares de Terminal L'1	Apellido(s): <u>Diakhanké</u>
Lugar de administración: Instituto Mame Cheikh Mbaye de Tambacounda	Lengua(s) materna(s): <u>Wolof</u>
Duración del test: 15 a 30 minutos	Edad: <u>dieciocho (18)</u>
	Barrio: <u>Gorge</u>
	Número de años de aprendizaje del español: <u>Tres años</u>
	Instituto: Mame Cheikh Mbaye de Tambacounda

16IMCMT

Pon los verbos que están entre paréntesis en la forma correcta

1. El alumno Abdu a su amigo de curso Musa

¡(No comer) este mango, Musa! -- No coma este mango, Musa

2. Un profesor al director del colegio

¡(Hablar), Señor Director con nuestro delegado sindical! -- Habla, señor director con nuestro delegado sindical

3. Abdu a su profesor

¡(Venir) a animarnos, Señor! Tenemos un partido de fútbol esta tarde. -- Venga a animarnos señor, tenemos un partido de fútbol esta tarde

4. El profesor al alumno Abdu

¡(Apuntar) la lección, Abdu! -- Apunta la lección, A

5. El profesor de español a los alumnos

¡Chicos, (preparar) bien la prueba de mañana! -- preparen chicos bien la prueba de

6. El alumno Abdu a unos profesores

¡Señores, (ponernos) menos trabajos, tenemos una prueba mañana! -- pongan Señores menos trabajos, tenemos una prueba mañana



Población: Cursos de Terminal L'I (Bachillerato) de Tambacounda (término municipal)	Nombre(s): <u>T. H.</u>
Muestra: 30 escolares de Terminal L'I	Apellido(s): <u>Dien</u>
Lugar de administración: Instituto Mame Cheikh Mbaye de Tambacounda	Lengua(s) materna(s): <u>Foular - Wolof</u>
Duración del test: 15 a 30 minutos	Edad: <u>17 años</u>
	Barrio: <u>Medina Bana</u>
	Número de años de aprendizaje del español: <u>cinco años</u>
	Instituto: Mame Cheikh Mbaye de Tambacounda

17 IM CMT

Pon los verbos que están entre paréntesis en la forma correcta

1. El alumno Abdu a su amigo de curso Musa

¡(No comer) este mango, Musa! No coma usted este mango, Musa!

2. Un profesor al director del colegio

¡(Hablar), Señor Director con nuestro delegado sindical! Hable usted, Señor Director con nuestro delegado sindical!

3. Abdu a su profesor

¡(Venir) a animarnos, Señor! Tenemos un partido de fútbol esta tarde. Venga usted a animarnos, Señor! Tenemos un partido de fútbol esta tarde!

4. El profesor al alumno Abdu

¡(Apuntar) la lección, Abdu! Apunte usted la lección, Abdu!

5. El profesor de español a los alumnos

¡Chicos, (preparar) bien la prueba de mañana! Chicos, preparen bien la prueba de mañana!

6. El alumno Abdu a unos profesores

¡Señores, (ponernos) menos trabajos, tenemos una prueba mañana! Señores, pongan menos trabajos, tenemos una prueba mañana!

<b>TEST DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA CENTRADO EN LOS ENUNCIADOS DIRECTIVOS</b>	
Población: Cursos de Terminal L'I (Bachillerato) de Tambacounda (término municipal)	Nombre(s): <u>T.</u>
Muestra: 30 escolares de Terminal L'I	Apellido(s): <u>Sabaty</u>
Lugar de administración: Instituto Mame Cheikh Mbaye de Tambacounda	Lengua(s) materna(s): <u>Foular - Wolof</u>
Duración del test: 15 a 30 minutos	Edad: <u>19 años</u>
	Barrio: <u>Kandecounda</u>
	Número de años de aprendizaje del español: <u>5 años</u>
	Instituto: Mame Cheikh Mbaye de Tambacounda

18 IM CMT

Pon los verbos que están entre paréntesis en la forma correcta

1. El alumno Abdu a su amigo de curso Musa

¡(No comer) este mango, Musa! No comas tú este mango!

2. Un profesor al director del colegio

¡(Hablar), Señor Director con nuestro delegado sindical! Hable usted, Señor Director con nuestro delegado sindical!

3. Abdu a su profesor

¡(Venir) a animarnos, Señor! Tenemos un partido de fútbol esta tarde. Venga usted a animarnos, Señor! Tenemos un partido de fútbol esta tarde!

4. El profesor al alumno Abdu

¡(Apuntar) la lección, Abdu! Apunta tú la lección, Abdu!

5. El profesor de español a los alumnos

¡Chicos, (preparar) bien la prueba de mañana! Chicos, preparen ustedes bien la prueba de mañana!

6. El alumno Abdu a unos profesores

¡Señores, (ponernos) menos trabajos, tenemos una prueba mañana! Señores, pongan menos trabajos, tenemos una prueba mañana!



TEST DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA CENTRADO EN LOS ENUNCIADOS DIRECTIVOS	
Población: Cursos de Terminal L'1 (Bachillerato) de Tambacounda (término municipal)	Nombre(s): H. D.
Muestra: 30 escolares de Terminal L'1	Apellido(s): Toure
Lugar de administración: Instituto Mame Cheikh Mbaye de Tambacounda	Lengua(s) materna(s): Bambara - Wolof
Duración del test: 15 a 30 minutos	Edad: 22 años
	Barrio: Camp nevéthane
	Número de años de aprendizaje del español: 6 años
	Instituto: Mame Cheikh Mbaye de Tambacounda

19 I M C M T

Pon los verbos que están entre paréntesis en la forma correcta

1. El alumno Abdu a su amigo de curso Musa

¡(No comer) este mango, Musa! *No comas tu este mango, Musa!*

2. Un profesor al director del colegio

¡(Hablar), Señor Director con nuestro delegado sindical! *Habla, Señor director del colegio*

3. Abdu a su profesor

¡(Venir) a animarnos, Señor! Tenemos un partido de futbol esta tarde. *Viene a animarnos, Señor!*

4. El profesor al alumno Abdu

¡(Apuntar) la lección, Abdu! *Apunta la lección, Abdu!*

5. El profesor de español a los alumnos

¡Chicos, (preparar) bien la prueba de mañana! *Chicos, preparen bien la prueba de mañana!*

6. El alumno Abdu a unos profesores

¡Señores, (ponernos) menos trabajos, tenemos una prueba mañana! *Señores, no pongan para nosotros menos trabajos, tenemos una prueba mañana!*

TEST DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA CENTRADO EN LOS ENUNCIADOS DIRECTIVOS	
Población: Cursos de Terminal L'1 (Bachillerato) de Tambacounda (término municipal)	Nombre(s): F.
Muestra: 30 escolares de Terminal L'1	Apellido(s): Makena
Lugar de administración: Instituto Mame Cheikh Mbaye de Tambacounda	Lengua(s) materna(s): Diakhanké - Wolof
Duración del test: 15 a 30 minutos	Edad: 21 años
	Barrio: Liberté
	Número de años de aprendizaje del español: 5
	Instituto: Mame Cheikh Mbaye de Tambacounda

20 I M C M T

Pon los verbos que están entre paréntesis en la forma correcta

1. El alumno Abdu a su amigo de curso Musa

¡(No comer) este mango, Musa! *No coma este mango, Musa!*

2. Un profesor al director del colegio

¡(Hablar), Señor Director con nuestro delegado sindical! *Habla, Señor director con*

3. Abdu a su profesor

¡(Venir) a animarnos, Señor! Tenemos un partido de futbol esta tarde. *Viene a animarnos*

4. El profesor al alumno Abdu

¡(Apuntar) la lección, Abdu! *Apunta la lección, Abdu!*

5. El profesor de español a los alumnos

¡Chicos, (preparar) bien la prueba de mañana! *chicos, preparen bien la prueba de mañana*

6. El alumno Abdu a unos profesores

¡Señores, (ponernos) menos trabajos, tenemos una prueba mañana! *Señores, no pongamos menos trabajos, tenemos una prueba mañana*



# TEST DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA CENTRADO EN LOS ENUNCIADOS DIRECTIVOS

Población: Cursos de Terminal L'1 (Bachillerato) de Tambacounda (término municipal)	Nombre(s): <u>Y</u>
Muestra: 30 escolares de Terminal L'1	Apellido(s): <u>Seita</u>
Lugar de administración: Instituto Mame Cheikh Mbaye de Tambacounda	Lengua(s) materna(s): <u>mandingue - Wolf</u>
Duración del test: 15 a 30 minutos	Edad: <u>19 años</u>
	Barrio: <u>Camp Navetane</u>
	Número de años de aprendizaje del español: <u>6</u>
	Instituto: Mame Cheikh Mbaye de Tambacounda

21IMCMT

Pon los verbos que están entre paréntesis en la forma correcta

1. El alumno Abdu a su amigo de curso Musa

¡(No comer) este mango, Musa! No coma este mango, Musa!

2. Un profesor al director del colegio

¡(Hablar), Señor Director con nuestro delegado sindical! Hable, señor Director con nuestro delegado sindical

3. Abdu a su profesor

¡(Venir) a animarnos, Señor! Tenemos un partido de futbol esta tarde. Ven a animarnos, señor! Tenemos un partido de futbol esta tarde

4. El profesor al alumno Abdu

¡(Apuntar) la lección, Abdu! Apunte la lección, Abdu

5. El profesor de español a los alumnos

¡Chicos, (preparar) bien la prueba de mañana! Chicos, preparen bien la prueba de mañana

6. El alumno Abdu a unos profesores

¡Señores, (ponernos) menos trabajos, tenemos una prueba mañana! Señores, pongan menos trabajos, tenemos una prueba mañana

# TEST DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA CENTRADO EN LOS ENUNCIADOS DIRECTIVOS

Población: Cursos de Terminal L'1 (Bachillerato) de Tambacounda (término municipal)	Nombre(s): <u>M</u>
Muestra: 30 escolares de Terminal L'1	Apellido(s): <u>Ndiaye</u>
Lugar de administración: Instituto Mame Cheikh Mbaye de Tambacounda	Lengua(s) materna(s): <u>Wolof</u>
Duración del test: 15 a 30 minutos	Edad: <u>20 años</u>
	Barrio: <u>Camp navetane</u>
	Número de años de aprendizaje del español: <u>6 años</u>
	Instituto: Mame Cheikh Mbaye de Tambacounda

22IMCMT

Pon los verbos que están entre paréntesis en la forma correcta

1. El alumno Abdu a su amigo de curso Musa

¡(No comer) este mango, Musa! No coma este mango, Musa

2. Un profesor al director del colegio

¡(Hablar), Señor Director con nuestro delegado sindical! Hable, señor Director con nuestro delegado sindical

3. Abdu a su profesor

¡(Venir) a animarnos, Señor! Tenemos un partido de futbol esta tarde. Ven a animarnos, señor! Tenemos un partido de futbol esta tarde

4. El profesor al alumno Abdu

¡(Apuntar) la lección, Abdu! Apunte la lección, Abdu!

5. El profesor de español a los alumnos

¡Chicos, (preparar) bien la prueba de mañana! Chicos preparen bien la prueba de mañana

6. El alumno Abdu a unos profesores

¡Señores, (ponernos) menos trabajos, tenemos una prueba mañana! Señores pongan menos trabajos, tenemos una prueba mañana!



### TEST DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA CENTRADO EN LOS ENUNCIADOS DIRECTIVOS

Población: Cursos de Terminal L'1 (Bachillerato) de Tambacounda (término municipal)  
Muestra: 30 escolares de Terminal L'1  
Lugar de administración: Instituto Mame Cheikh Mbaye de Tambacounda  
Duración del test: 15 a 30 minutos

Nombre(s): Amara  
Apellido(s): Diouf  
Lengua(s) materna(s): Bambara-Wolof  
Edad: 19 años  
Barrio: camp navétane  
Número de años de aprendizaje del español: 5 años  
Instituto: Mame Cheikh Mbaye de Tambacounda

23IMCMT

Pon los verbos que están entre paréntesis en la forma correcta

1. El alumno Abdu a su amigo de curso Musa

¡(No comer) este mango, Musa! No coma este mango, Musa!

2. Un profesor al director del colegio

¡(Hablar), Señor Director con nuestro delegado sindical! Hable, señor director con nuestro delegado sindical!

3. Abdu a su profesor

¡(Venir) a animarnos, Señor! Tenemos un partido de fútbol esta tarde. Venga a animarnos, Señor! Tenemos un partido de fútbol esta tarde.

4. El profesor al alumno Abdu

¡(Apuntar) la lección, Abdu! Apunta la lección, Abdu!

5. El profesor de español a los alumnos

¡Chicos, (preparar) bien la prueba de mañana! Chicos, preparad bien la prueba de mañana

6. El alumno Abdu a unos profesores

¡Señores, (ponernos) menos trabajos, tenemos una prueba mañana! Señores, ponemos menos trabajo, tenemos una prueba mañana!

### TEST DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA CENTRADO EN LOS ENUNCIADOS DIRECTIVOS

Población: Cursos de Terminal L'1 (Bachillerato) de Tambacounda (término municipal)  
Muestra: 30 escolares de Terminal L'1  
Lugar de administración: Instituto Mame Cheikh Mbaye de Tambacounda  
Duración del test: 15 a 30 minutos

Nombre(s): Bouba  
Apellido(s): DIAXHATE  
Lengua(s) materna(s): PEUL-WOLOF  
Edad: 18 años  
Barrio: Gouye  
Número de años de aprendizaje del español: 3  
Instituto: Mame Cheikh Mbaye de Tambacounda

24IMCMT

Pon los verbos que están entre paréntesis en la forma correcta

1. El alumno Abdu a su amigo de curso Musa

¡(No comer) este mango, Musa! No coma este mango.

2. Un profesor al director del colegio

¡(Hablar), Señor Director con nuestro delegado sindical! Hable, Señor Director con nuestro delegado sindical.

3. Abdu a su profesor

¡(Venir) a animarnos, Señor! Tenemos un partido de fútbol esta tarde. Venga a animarnos, Señor! Tenemos un partido de fútbol esta tarde.

4. El profesor al alumno Abdu

¡(Apuntar) la lección, Abdu! Apunta la lección.

5. El profesor de español a los alumnos

¡Chicos, (preparar) bien la prueba de mañana! chicos, preparad bien la prueba de m

6. El alumno Abdu a unos profesores

¡Señores, (ponernos) menos trabajos, tenemos una prueba mañana! Señores, nos ponemos menos trabajos, tenemos una prueba mañana.



TEST DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA CENTRADO EN LOS ENUNCIADOS DIRECTIVOS	
Población: Cursos de Terminal L'1 (Bachillerato) de Tambacounda (término municipal)	Nombre(s): <u>L</u>
Muestra: 30 escolares de Terminal L'1	Apellido(s): <u>Cissokho</u>
Lugar de administración: Instituto Mame Cheikh Mbaye de Tambacounda	Lengua(s) materna(s): <u>Mandingue-Wolof</u>
Duración del test: 15 a 30 minutos	Edad: <u>20 años</u>
	Barrio: <u>Liberté</u>
	Número de años de aprendizaje del español: <u>5 años</u>
	Instituto: Mame Cheikh Mbaye de Tambacounda

25 IMCMT

Pon los verbos que están entre paréntesis en la forma correcta

1. El alumno Abdu a su amigo de curso Musa

¡(No comer) este mango, Musa! No coma este mango, Musa!

2. Un profesor al director del colegio

¡(Hablar), Señor Director con nuestro delegado sindical! Hable, Señor Director con nuestro delegado sindical.

3. Abdu a su profesor

¡(Venir) a animarnos, Señor! Tenemos un partido de fútbol esta tarde. Venid a animarnos, Señor! Tenemos un partido de fútbol esta tarde.

4. El profesor al alumno Abdu

¡(Apuntar) la lección, Abdu! Apunte la lección, Abdu!

5. El profesor de español a los alumnos

¡Chicos, (preparar) bien la prueba de mañana! Chicos, preparaos bien la prueba de mañana.

6. El alumno Abdu a unos profesores

¡Señores, (ponernos) menos trabajos, tenemos una prueba mañana! Señores, pongámonos menos trabajos, tenemos una prueba mañana.

TEST DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA CENTRADO EN LOS ENUNCIADOS DIRECTIVOS	
Población: Cursos de Terminal L'1 (Bachillerato) de Tambacounda (término municipal)	Nombre(s): <u>O</u>
Muestra: 30 escolares de Terminal L'1	Apellido(s): <u>Ba</u>
Lugar de administración: Instituto Mame Cheikh Mbaye de Tambacounda	Lengua(s) materna(s): <u>peulh-Wolof</u>
Duración del test: 15 a 30 minutos	Edad: <u>22 años</u>
	Barrio: <u>Soré Guillele</u>
	Número de años de aprendizaje del español: <u>5</u>
	Instituto: Mame Cheikh Mbaye de Tambacounda

26 IMCMT

Pon los verbos que están entre paréntesis en la forma correcta

1. El alumno Abdu a su amigo de curso Musa

¡(No comer) este mango, Musa! El alumno Abdu a su amigo de curso Musa no coma este mango.

2. Un profesor al director del colegio

¡(Hablar), Señor Director con nuestro delegado sindical! Un profesor al director del colegio habla Señor Director con nuestro delegado sindical.

3. Abdu a su profesor

¡(Venir) a animarnos, Señor! Tenemos un partido de fútbol esta tarde. Abdu a su profesor viene a animarnos, Señor! Tenemos un partido de fútbol esta tarde.

4. El profesor al alumno Abdu

¡(Apuntar) la lección, Abdu! El profesor al alumno Abdu a apunta la lección, Abdu.

5. El profesor de español a los alumnos

¡Chicos, (preparar) bien la prueba de mañana! El profesor de español a los alumnos: chicos preparan bien la prueba de mañana.

6. El alumno Abdu a unos profesores

¡Señores, (ponernos) menos trabajos, tenemos una prueba mañana! El alumno Abdu a unos profesores Señores nos ponemos menos trabajos, tenemos una prueba mañana.



TEST DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA CENTRADO EN LOS ENUNCIADOS DIRECTIVOS	
Población: Cursos de Terminal L'1 (Bachillerato) de Tambacounda (término municipal)	Nombre(s): D. Traoré
Muestra: 30 escolares de Terminal L'1	Apellido(s): Traoré
Lugar de administración: Instituto Mame Cheikh Mbaye de Tambacounda	Lengua(s) materna(s): Mandingue-Wolof
Duración del test: 15 a 30 minutos	Edad: 22 años
	Barrio: Camp Navetanes
	Número de años de aprendizaje del español: 6
	Instituto: Mame Cheikh Mbaye de Tambacounda

27IMCMT

Pon los verbos que están entre paréntesis en la forma correcta

1. El alumno Abdu a su amigo de curso Musa

¡(No comer) este mango, Musa! No coma este mango, Musa!

2. Un profesor al director del colegio

¡(Hablar), Señor Director con nuestro delegado sindical! Hable, Señor Director con nuestro delegado sindical!

3. Abdu a su profesor

¡(Venir) a animarnos, Señor! Tenemos un partido de fútbol esta tarde. Venga a animarnos, Señor! Tenemos un partido de fútbol esta tarde.

4. El profesor al alumno Abdu

¡(Apuntar) la lección, Abdu! Apunte la lección, Abdu!

5. El profesor de español a los alumnos

¡Chicos, (preparar) bien la prueba de mañana! Chicos, preparen bien la prueba de mañana!

6. El alumno Abdu a unos profesores

¡Señores, (ponernos) menos trabajos, tenemos una prueba mañana! Señores, ponémonos menos trabajos, tenemos una prueba mañana!

TEST DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA CENTRADO EN LOS ENUNCIADOS DIRECTIVOS	
Población: Cursos de Terminal L'1 (Bachillerato) de Tambacounda (término municipal)	Nombre(s): M. P.
Muestra: 30 escolares de Terminal L'1	Apellido(s): Waly
Lugar de administración: Instituto Mame Cheikh Mbaye de Tambacounda	Lengua(s) materna(s): Mandingue-Wolof
Duración del test: 15 a 30 minutos	Edad: 19 años
	Barrio:
	Número de años de aprendizaje del español: 6 años
	Instituto: Mame Cheikh Mbaye de Tambacounda

28IMCMT

Pon los verbos que están entre paréntesis en la forma correcta

1. El alumno Abdu a su amigo de curso Musa

¡(No comer) este mango, Musa! No comas tú este mango, Musa!

2. Un profesor al director del colegio

¡(Hablar), Señor Director con nuestro delegado sindical! Hable usted, Señor Director con nuestro delegado sindical!

3. Abdu a su profesor

¡(Venir) a animarnos, Señor! Tenemos un partido de fútbol esta tarde. Venga usted a animarnos Señor! Tenemos un partido de fútbol esta tarde!

4. El profesor al alumno Abdu

¡(Apuntar) la lección, Abdu! Apunta tú la lección, Abdu!

5. El profesor de español a los alumnos

¡Chicos, (preparar) bien la prueba de mañana! Chicos preparen ustedes bien la prueba de mañana!

6. El alumno Abdu a unos profesores

¡Señores, (ponernos) menos trabajos, tenemos una prueba mañana! Señores, pongámonos v. menos trabajos, tenemos una prueba mañana!



# TEST DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA CENTRADO EN LOS ENUNCIADOS DIRECTIVOS

Población: Cursos de Terminal L'1 (Bachillerato) de Tambacounda (término municipal)	Nombre(s): M
Muestra: 30 escolares de Terminal L'1	Apellido(s): Sonho
Lugar de administración: Instituto Mame Cheikh Mbaye de Tambacounda	Lengua(s) materna(s): Mandingue-Wolof
Duración del test: 15 a 30 minutos	Edad: 18 años
	Barrio: Liberte
	Número de años de aprendizaje del español: 5 años
	Instituto: Mame Cheikh Mbaye de Tambacounda

29IMCMT

Pon los verbos que están entre paréntesis en la forma correcta

1. El alumno Abdu a su amigo de curso Musa

¡(No comer) este mango, Musa! No comas este mango, Musa!

2. Un profesor al director del colegio

¡(Hablar), Señor Director con nuestro delegado sindical!

Hable, señor director con nuestro delegado sindical!

3. Abdu a su profesor

¡(Venir) a animarnos, Señor! Tenemos un partido de futbol esta tarde.

Venga a animarnos, señor! Tenemos un partido de futbol esta tarde.

4. El profesor al alumno Abdu

¡(Apuntar) la lección, Abdu!

Apunta la lección, Abdu!

5. El profesor de español a los alumnos

¡Chicos, (preparar) bien la prueba de mañana!

Chicos, preparen bien la prueba de mañana!

6. El alumno Abdu a unos profesores

¡Señores, (ponernos) menos trabajos, tenemos una prueba mañana!

Señores, pongamos menos trabajos, tenemos una prueba mañana!

# TEST DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA CENTRADO EN LOS ENUNCIADOS DIRECTIVOS

Población: Cursos de Terminal L'1 (Bachillerato) de Tambacounda (término municipal)	Nombre(s): El
Muestra: 30 escolares de Terminal L'1	Apellido(s): Fital
Lugar de administración: Instituto Mame Cheikh Mbaye de Tambacounda	Lengua(s) materna(s): Serere-Wolof
Duración del test: 15 a 30 minutos	Edad: 8 años
	Barrio: Liberte
	Número de años de aprendizaje del español: 6 años
	Instituto: Mame Cheikh Mbaye de Tambacounda

30IMCMT

Pon los verbos que están entre paréntesis en la forma correcta

1. El alumno Abdu a su amigo de curso Musa

¡(No comer) este mango, Musa! No coma este mango, Musa!

2. Un profesor al director del colegio

¡(Hablar), Señor Director con nuestro delegado sindical!

Hable, Señor Director con nuestro delegado sindical!

3. Abdu a su profesor

¡(Venir) a animarnos, Señor! Tenemos un partido de futbol esta tarde.

Venga a animarnos, Señor! Tenemos un partido de futbol esta tarde.

4. El profesor al alumno Abdu

¡(Apuntar) la lección, Abdu!

Apunta la lección, Abdu!

5. El profesor de español a los alumnos

¡Chicos, (preparar) bien la prueba de mañana!

Chicos preparen bien la prueba de mañana!

6. El alumno Abdu a unos profesores

¡Señores, (ponernos) menos trabajos, tenemos una prueba mañana!

Señores, pongamos menos trabajos, tenemos una prueba mañana!